

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

السنة الثانية عشر نوفمبر ١٩٥٩ العدد الاول

فهرست

صفحة	
١	سلاح التشريع في معركة الاصلاح للاستاذ محمد العشماوي
٢	ندوة عن مشكلات التعليم الابتدائي
٧	المدرسة الابتدائية ومشكلاتها للاستاذ محمد حسين المخزنجي
١١	مشكلات التعليم الابتدائي : الميزانية - المباني للاستاذ احمد حلمي علي
١٦	مشكلات المدرسين في التعليم الابتدائي للاستاذ محمد صفر علي
٢٠	آراء في مكافحة الامية للاستاذ عبد العظيم سعودي
٢٢	الحاجة الى اعادة تخطيط المرحلة الاعدادية الدكتور محمد خليفة بركات
٢٨	توصيات مؤتمر المدارس الاعدادية العملية
٣٤	تهيئة التعليم الثانوي للاستاذ عبد العزيز سلامة
٤٢	الحركة التجريبية والمدارس النموذجية في الاقليم المصري (١) للدكتور محمد الهادي عفيف والدكتور محمد احمد الغنام
٥٠	توصيات مؤتمر المدارس النموذجية
٥٥	ندوتان عن بعض مشكلات ال ارة التعليمية في اقليم مصر
٧٠	تطور نظم مدارس التعليم التسموي للبنات بالاقليم المصري للسيدة زينب محرز

صحيفة التربية

العدد الاول

نوفمبر ١٩٥٩

السنة الثانية عشرة

سلاح التشريع في معركة الاصلاح

للاستاذ محمد العشماوى

المشرف على الشؤون الاجتماعية بجامعة الدول العربية
ووزير المعارف المصرية الاسبق

في ميدان الاصلاح الاجتماعى على الاخص ، يصح التساؤل : هل التشريع وسيلة فعالة من وسائل اصلاح المجتمع يتعين على الدولة أن تعدده وأن تنتفع به ؟ أو أن الاصلاح الاجتماعى لا يأتى طفرة ولا يأتى دون أن تستعد النفوس لقبوله بالتربية والتوجيه والترويض ، وأن سطوة التشريع وحدها قد تسوق المواطنين الى الانضمام الى ركبته دون ايمان أو استعداد أو ثقافة أو توجيه تكفل جميعها قيام الاصلاح على أسس ركيئة ثابتة طبقا لمبادئ راسخة القواعد ، واضحة المعالم ، يترسمها الداعون للاصلاح ، ويستجيب للايمان بها والعمل طبقا لها ، واستهداف أهدافها المواطنون في معركة الاصلاح ؟

واذا كان الاصلاح الاجتماعى في حقيقته معركة يجب أن تعدلها الخطط المدروسة والمناهج الملائمة لتطوره نحو أهدافه العليا ، كما يعد له القادة والجنود المدربون ، وأنه لا يكفى أن يكون العمل في ميده مستندا الى مجرد هواية ، فهل سلاح التشريع من بين الوسائل الفعالة في السير بالاصلاح قدما نحو أهدافه العليا ؟

وفي رأي أن الاصلاح الاجتماعى يجب أن يقوم اول ما يقوم على الدعوة البصيرة الموجهة والقذوة الطيبة والإقناع والإيمان ، وأن تبذل الجهود في سبيل التمهيد لهذا الاصلاح ، وتقبله ، والاستعداد الكامل للاستجابة لمقتضياته ، وأن التشريع الذى يأتى في غير ابانه وقبل أن يستقر الايمان بالاصلاح في القلوب قد يكون سببا للنفرة من الاصلاح والتوجس منه . وقد يحفز الى التماس الوسائل للفرار مما يلقيه على عاتق المواطنين من واجبات تقتضيهم انواعا من البذل والتضحية . ومن الخير أن يستبقى سلاح التشريع للمتخلفين والعابثين والجاحدين وأولئك الذين صمت آذانهم وعميت بصيرتهم ، ووقفوا يحاربون ركب الاصلاح ويعوقون سيره ، فيكون التشريع عندئذ سلاحا مشروعا وصالحا وماضيا لرد المتخلفين واحباط سعى المتأمرين ، ووسيلة فعالة من وسائل التغلب على ما يقيمه دعاة التردد والهزيمة ، والمتمسكون بالتقاليد البالية من عراقيل تعوق النهضة الاصلاحية وتحول دون اقامة المجتمع على دعائم قوية ثابتة ، تكفل له البقاء والصمود في وجه العواصف والاهواء .

ندوة عن مشكلات التعليم الابتدائي

برئاسة السيد وزير التربية والتعليم التنفيذي

أشار السيد الوزير بعقد ندوات تقوم بها الإدارات المختلفة في الوزارة للتعرف على ما تقوم به كل إدارة من جهود ، وما يقابلها من مشكلات ، وذلك لتحقيق المعرفة بين ميادين التعليم ومراحلها ، وتجنيد القوى والخبرات للتعاون على حل مشكلات التعليم . وقد رأى السيد الوزير أن تبدأ هذه الندوات بمناقشة التعليم الابتدائي ، فعقدت الندوة الأولى في مساء الثلاثاء ٢٦/٥/١٩٥٩ برئاسة السيد الوزير وحضور السادة المستشار الفني والوكلاء وكبار رجال التربية والتعليم في الإدارات المختلفة ، كما استجاب السيد اسماعيل القباني الوزير الأسبق بالإسهام في هذه الندوة

بدأت الندوة في الساعة السادسة مساء ، واستهلها السيد الوزير بالترحيب بالسيد الاستاذ اسماعيل القباني ، وشكره على تلبية الدعوة ثم تحدث عن الغرض من هذه الندوات التي اقترحها ، وهو تعريف الإدارات المختلفة بأهداف كل إدارة وما يدور فيها من نشاط وما يعترضها من مشكلات ، حتى يتعاون الجميع على حلها ، ويتم للعمل التربوي ما ينبغي له من التكامل والاتجاه إلى الهدف .

ثم بدأ السيد الاستاذ مدير عام التعليم الابتدائي الحديث عن مشكلات التعليم الابتدائي فيما يتصل بالمباني المدرسية والمعلمين والتلاميذ والمناهج والتوجيه والتفتيش . وتبعه السيد الاستاذ المدير المساعد للتعليم الابتدائي ، فتحدث عن الميزانية والالزام والمباني ، ثم السيد الاستاذ رئيس قسم المعلمين والتفتيش ، فتكلم عن تدبير المعلمين ومشكلة المغتربين ، ولم يتسع الوقت لبقية الاحاديث ، نظرا لطول المناقشة وتعدد المشكلات ، فاقترح السيد المستشار اعتبار الندوة مستمرة ، على أن تحدد لها جلسة أخرى .

هذا وقد تخللت الاحاديث التي أقيمت ، مناقشات في المشكلات التي أثرت ، وقدمت توصيات بشأنها . وقد أوردنا الكلمات التي أقيمت فيما بعد ، أما المناقشات والتوصيات فنجملها فيما يلي :

أولا - اعداد المعلمين

السيد الاستاذ عبد الواحد علي مدير عام معاهد المعلمين رأى أن ضعف التعليم الابتدائي يكمن في ضعف مستوى اعداد المعلمين وأرجع ذلك إلى ازدحام الخطة ازدحاما لا يسمح برفع مستوى المناهج وإلى قصر مدة الاعداد ، وطلب أن تسمح الامكانيات بمدتها إلى أربع سنوات أو خمس ، كما عقب على مستوى المدرسين بمدارس المعلمين بأن يختار لها أكفأ المدرسين في التعليم الثانوي ، وأشاد

بمعاونة الادارة العامة للتعليم الثانوى . ولكن العقبة ان المدرسين أنفسهم يفضلون المدارس الثانوية .

ثم تحدث عن تدريب المدرسين لرفع مستواهم ، وذكر أن الافضل العناية باعدادهم قبل تخرجهم ، وان كان ذلك لا يمنع من تدريبهم ميدانيا .

السيد الاستاذ كامل النحاس وكيل الوزارة المساعد

ذكر أن الفرصة لم تعط بعد لامكان الحكم على الخريجين الجدد ، اذ لم يمض على تخرج أول دفعة غير عام واحد وهو لا يكفى للحكم الصحيح .

السيد الاستاذ اسماعيل القباني

تحدث عن هبوط المستوى في اللغة العربية وطالب بأن يكون القبول بمعاهد المعلمين أساسه التفوق في اللغة العربية حتى نطمئن الى مدرس يمكن أن يتقن اللغة العربية فتنتقل مهاراته فيها الى أبنائه التلاميذ

السيد الوزير

أحب أن تعقد ندوة لبحث مشكلة تدريس اللغة القومية .

السيد الاستاذ عبد العزيز سلامة

تحدث عن أن مهام المدرس في المدرسة الابتدائية شاقة ومنوعة وأنه رائد البيئة ومصلحها ، وتساءل عما اذا كان التعليم الداخلى بمعاهد المعلمين أكثر اقتصادا في النفقة من اطالة المدة ، وان كان كذلك فهو أعظم أثرا في اعداد المدرس وطبعه للنهوض بمهمته .

السيد الاستاذ يوسف العفيفي

يرى ضرورة الاهتمام بتكوين المدرس روحيا بجانب الاهتمام بتكوينه علميا .

السيد الاستاذ عبد القادر غالى

شرح ما يعترى المدرس الحديث من فتور بعد نشاط ، واقترح لعلاج ذلك اتباع نظام التفتيش المحلى ، وان يكون هدفه التوجيه غير المصحوب بتقويم لمدة عام على الاقل .

ثانيا - التلميذ

١- النقل الالى :

السيد الاستاذ اسماعيل القباني

تحدث عن أسلوب النقل في المدرسة الابتدائية وذكر أن المثالية البيداغوجية لا يمكن اتباعها بأكملها فلا بد ان نراعى الواقعية بجانبها ، اذ أن مستوى التلميذ هابط ، وأنه لابد من وجود

وسيلة للكشف على التلاميذ الذين لا يستطيعون متابعة الدراسة في الفرق التالية ، وأنه ليس من الضروري إطلاقاً أن يصل التلميذ الى الفرقة السادسة ، فليمكث ٦ سنوات هي مدة الالتزام ، ولينته فيها الى الفرقة التي تلائم قدراته وتحصيله ، وأنه أجدى على التلميذ والمدرسة معا أن يصل الطفل الى **اتقان منهج التعليم في الصف الرابع أو الخامس** في ٦ سنوات من أن يصل الى الفرقة السادسة وينتهى منها دون اعداد يذكر . ونبه الى أن ذلك المبدأ متبع في أنحاء العالم .

ب - الرعاية الصحية :

السيد الاستاذ عبد القادر غالى

ذكر أن الفحص الطبى الكامل شكلى ، وأنه لا ينتهى الى ما ينبغي أن ينتهى اليه من علاج ، فما زالت الامراض الجلدية المختلفة منتشرة بين التلاميذ ، وطالب بايجاد وسيلة عملية لتقديم العلاج للتلاميذ .

ج - العناية بتلاميذ الريف :

السيد الاستاذ الدكتور محمد خليفة بركات

طالب بضرورة العناية بالمدرسة الابتدائية بالريف لانه لاحظ أن المستوى التعليمى فى جملته اقل من مثيله فى المدن ، وأن التفتيش اذا كان قريبا فانه كفى برفع المستوى .

د - التسرب :

السيدة اقبال حجازى

تحدثت عن المرونة التى يجب أن تتصف بها **مواعيد الدراسة** والعطلات فى المدارس الابتدائية حتى لا تتعارض مع حاجات الاهلين وتتفق والظروف المحلية للبيئة .

ثالثا - التفتيش والتوجيه الفنى :

السيد الاستاذ عبد القادر غالى

نظام التفتيش المتبع فى الجيزة والذي يقوم على أساس ان يقوم مفتش القطاع بتفتيش جميع المراحل قد ثبت نجاحه اذ أنه يجعل المفتش ملما بجميع مستويات التعليم .

السيد الاستاذ عبد الواحد على

اعترض على نظام التفتيش المتبع فى هذا العام ، والذي عهده الى المدرسين الاوائل بمعاهد المعلمين بتفتيش الصفين الخامس والسادس ، وذكر انه لم يؤد الى ثمرته المرجوة فلم يؤد المدرس عمله مدرسا ، ولم يقم بالتفتيش كما ينبغي .

رابعاً - المباني المدرسية :

طلب السيد الوزير الراى فى الفترات المسائية .

السيد الاستاذ مدير المنطقة الجنوبية

الفترة المسائية لا تؤدى رسالتها لقصر اليوم المدرسى وضعف الاشراف عليها .

السيد الاستاذ اسماعيل عبد الفتاح

يرى أنها حكم الضرورة ، وأنها تضع النشاط التربوى والرياضى والاجتماعى فى الفترتين معا .

السيد الاستاذ مدير المنطقة الوسطى

المسألة ليست مسألة مسائية أو صباحية ، والعبرة فى المدرسة ، وذكر أن عنده فترات مسائية خير من بعض الفترات الصباحية

السيد الوزير

ان الفترة المسائية هى ضرورة تقتضيها الظروف كما ذكر الاستاذ اسماعيل عبد الفتاح ، وبعض البلاد المتقدمة تلجأ الى نظام الفترتين والثلاث فترات

السيد الاستاذ عبد القادر غالى

صور صعوبة القاء العبء فى اقامة المباني على وزارة التربية والتعليم ، وان الوزارات والجمعيات المختلفة تنشئ احياء حديثة ، ولا تهتم بأن يشمل التخطيط بناء مدارس لابناء الحى ، وطالب بضرورة أن يمثل الوزارة عضو فى لجان تخطيط المدن والاحياء ، حتى نطمئن الى انشاء المدارس فيها .

السيد الاستاذ أحمد مصطفى

فيما يتعلق بضعف تعاون الاهلين على بناء المدارس يجب رفع نسبة الاجار الى ٨ ٪ لتشجيع الاهالى على بناء المدارس لان الشروط الحالية غير مجزية .

اقتراحات بشأن التعليم الابتدائى

أولاً - المدرس :

١ - اعادة النظر فى شروط القبول بمدارس المعلمين والمعلمات وأن يراعى فى القبول مقدرة المتقدمين فى اللغة العربية بنوع خاص .

٢ - اختيار مدرسى مدارس المعلمين والمعلمات من بين العناصر الممتازة ، وتشجيع الذين يختارون لها بمنحهم بعض الامتيازات .

- ٣ - اطالة مدة الدراسة بمدارس المعلمين سنة أو سنتين
- ٤ - أن تسير مدارس المعلمين على نظام الداخلية .
- ٥ - تشكيل لجنة مشتركة من معاهد المعلمين والتعليم الابتدائي للدراسة مناهج هذه المعاهد وصلتها بالتعليم الابتدائي .

ثانيا - التلميذ :

- ١ - تعديل نظام النقل الآلى واختبار التلاميذ في أثناء المرحلة .
- ٢ - مراعاة ظروف المناطق والبيئات المختلفة والمناسبات في مواعيد بدء اليوم المدرسى والعطلات كحل جزئى لمشكلة المتسربين .
- ٣ - الاهتمام بعلاج التلاميذ وإعادة النظر في مشروع الفحص الطبى الشامل ، وأن تكون التوصيات الخاصة بالرعاية الصحية المقدمة من التعليم الابتدائى ، موضع الاهتمام والدراسة .
- ٤ - ضرورة العناية باللغة القومية وتشجيع التلاميذ على التعبير .
- ٥ - العناية بتكامل شخصية التلميذ من النواحي الروحية والاجتماعية بجانب العناية بالمادة الدراسية .
- ٦ - إعادة النظر في تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية .
- ٧ - إعادة النظر في تغذية التلاميذ .

ثالثا - المباني :

- ١ - اشتراك وزارة التربية والتعليم في تخطيط المباني في المدن لتدبير المدارس اللازمة .
- ٢ - مساهمة الوزارات كالأوقاف والشئون في بناء المدارس في الأحياء التى تنشئها .
- ٣ - رفع نسبة الإيجار الى ٨ ٪ لتشجيع الأهالى على بناء المدارس .
- ٤ - زيادة عدد المدارس المطلوب بناؤها للتخلص من الفترات المسائية والمدارس المتداعية .
- ٥ - عدم إتاحة استيلاء أى نوع من أنواع التعليم على مباني المدرسة الابتدائية .

المدرسة الابتدائية ومشكلاتها

للاستاذ محمد حسين المخزنجي
مدير عام التعليم الابتدائي

المدرسة الابتدائية هي مدرسة عامة الشعب ومدرسة السواد الاعظم من أبناء الامة ، غايتها توفير حد أدنى من التعليم والتربية وتهيئة الفرص لجميع الاطفال بين السادسة والثانية عشرة لتساعدتهم على تحقيق أكبر قدر ممكن من النمو الجسمي والخلقي والنمو الديني والفكري . وتعنى بتزويد التلاميذ بالاساس من الوان المعرفة ، وتحرص على أن تكون فيهم الميول والاتجاهات ، وبعض المهارات .

واهم مشكلة واجهتها حكومة الثورة وصممت على حلها ، هي انها وجدت حوالي ٦٢ ٪ من مجموع الاطفال الذين هم في سن الالزام ، بين السادسة والثانية عشرة ليس لهم أماكن في المدرسة الابتدائية .

فأصدرت القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ لتنظيم التعليم الابتدائي وفيه اقرت الدولة مبدأ المجانية والالزام . وأصبح كل طفل ملزماً بالذهاب الى المدرسة في سن السادسة ، ويستثنى من ذلك الشواذ وضعاف العقول وذوو العاهات الذين تمنعهم حالتهم من تلقي الدروس ومتابعتها الا اذا فتحت لهم مدارس خاصة وكافية . وبدأت الحكومة تتخذ الاجراءات والخطوات الحاسمة لتوفير التعليم وتدير الاماكن لاكبر عدد ممكن من الملزمين ، سواء في مدارسها الحكومية او في المدارس الحرة وهي الخاصة المجانية او ذات المصروفات ، وحسب نص القانون ٢١٣ لعام ١٩٥٦ يصبح كل طفل في سن الالزام ملزماً بدخول المدرسة ، ولا يصح انقطاعه عنها الا بعد أن يتم المرحلة الابتدائية كلها ، وهي ٦ سنوات ، او اذا زادت سنه على ١٤ سنة .

ولا يكون الالزام هذا نافذا الا حيث توجد أماكن كافية لجميع اطفال الجهة ولا يطبق الالزام على الاطفال الذين يقيمون في أماكن تبعد أكثر من ٣ كيلو عن أقرب مدرسة .

وتدير الاماكن لاكبر عدد من الملزمين يتطلب تدبير المباني واعداد المدرسين اللازمين . أما المباني ، فقد أنشأت الحكومة مؤسسة ابنية التعليم التي اعتبرت هيئة حكومية مستقلة منذ سنة ١٩٥٤ ، ومهمتها رسم السياسة الخاصة باقامة ابنية التعليم وتنفيذها ، وقد سارت المؤسسة في عملها ، فأنشأت ٩٥١ مدرسة بجانب ما أنشئ من المدارس في الوحدات المجمع وعدده ٢٣٤ مدرسة فيكون مجموع ما أنشئ من المدارس ١١٨٥ مدرسة .

وهذا العدد على ضخامة ما بذل فيه من جهد ومال لا يسد حاجة التعليم الابتدائي ، وبالرغم من ذلك فقد استولت أنواع أخرى من التعليم على ٦٣ مدرسة منه .

هذا وقد كان المقرر أن تبني المؤسسة كل عام ١٠٠ مدرسة للتعليم الابتدائي ، ولكن الظروف اقتضت انخفاض هذا العدد الى ٥٠ مدرسة ابتداء من سنة ١٩٥٧ ، ونأمل أن تتوفر الامكانيات لتنفيذ المشروع المقترح بالعودة الى بناء ١٠٠ مدرسة كل عام ابتداء من ١٩٥٩/١٩٦٠ . هذا وقد بدىء من هذا العام اتباع نظام انشاء مدارس ذات فصول قابلة للزيادة وفق حاجات البيئة وظروفها بجانب النظام المتبع في انشاء المدرسة من ١٢ فصلاً .

فالتعليم الابتدائي ما زال يعاني أزمة شديدة في المباني ، وهناك مناطق مزدحمة ازدحاما شديدا كالقاهرة الجنوبية والقاهرة الوسطى والاسكندرية وبورسعيد والسويس ، ونحاول حل الازمة بالبناء في المدارس الحكومية حيث تتوفر الاماكن واستئجار الاماكن اللازمة ، وفي كثير من الحالات يستحيل على المناطق ان تجد اماكن لاستئجارها . ومشكلة المباني المدرسية نرجو أن تحل بتعاون الاهالى مع الحكومة ، بعد ان يسهل لهم الوزارة البناء بقروض سخية وضمان للايجار لمدة طويلة . وتقدم طلبات الالتحاق بالمدارس من اول مايو من كل عام حتى منتصف اغسطس وفق نظام دقيق وضعته الادارة العامة للتعليم الابتدائي لتنسيق القبول وتوزيع المستجدين على الفصول الجديدة بحيث يكون كل طفل اقرب ما يمكن لسكنه . وسيبلغ عدد المزمين من سن ٦ الى ٧ هذا العام ٦٦٩٠٠٠ طفل ينتظر قبول ٥١٧٠٠٠ ، منهم ٦٠٠٠ بالمدارس الاجنبية ، وستبلغ نسبة قبول المزمين في بعض المناطق ١٠٠ ٪ ، والنسبة العامة ٧٥ ٪ ، وتبلغ جملة فصول السنة الاولى هذا العام ١٢١٢٦ فصلاً في المدارس الابتدائية بجميع انواعها . ولدينا ما تحتاجه هذه الفصول من المدرسين والمدرسات من خريجي مدارس المعلمين والمعلمات ويزيد ، ولا زال التعليم الابتدائي يشكو من وجود عدد كبير من مدرسيه غير المؤهلين تربويا ، وهؤلاء عينوا في العهود الماضية ، حيث لم يكن هناك تخطيط ولا سياسة مرسومة ، الامر الذي نتج عنه ان اشتغل بالتدريس عدد ضخم بلا كفاية ولا خبرة ولا اعداد فنى . وقد بلغ عددهم الى ما قبل الثورة بضعة وعشرون الفا ، امكن تدريب عدد كبير منهم ، وامكن نقل عدد آخر الى الوظائف الكتابية او الى وظائف محضرين والى وظائف التدريس بالتعليم الفنى ، وسينقل الباقون من التدريس ليحل محلهم المؤهلون تربويا .

والمدرس المتخرج في مدارس المعلمين لا زلنا نراه اقل نضجا واقل مستوى عما يجب أن يكون . ولذلك نرجو ونلح في الرجاء في أن تزداد مدة الدراسة بمدارس المعلمين سنة أو سنتين . وأن تزداد العناية بأساتذة مدارس المعلمين والمعلمات ، ويحسن اختيارهم .

والدراسة في المدرسة الابتدائية مدتها ست سنوات كاملة ، وينقل التلميذ من صف الى صف اذا ما تابع الدراسة بانتظام مدة لا تقل عن ٧٥ ٪ من أيام الدراسة في العام . ويجوز للمدرسة أن تقرر نقله اذا لم يحصل على هذه النسبة لاعذار مقبولة . وحتى لا ينقل تلميذ ضعيف الى فرقة اعلى أعد نظام لاختبار التلاميذ وتسجيل نتائج أعمالهم والاتصال

المدرسة الدائم بأولياء أمورهم . وحملت الوزارة المدرسين مسؤولية علاج الضعفاء والعمل على تقويتهم ، وقد بدا الاهتمام بهذا من هذا العام .

وبالرغم من هذا فان بعض المناطق تعيد الدراسة لعدد كبير من التلاميذ وفي بعضها يتسرب عدد آخر منهم ، فهذا العدد الضخم الذي تقبله كل عام بالسنة الاولى لا يصل الى الصف السادس كاملا بل ينقص عنه بكثير الاسباب التي ذكرتها وهي البقاء للاعادة رغم القانون

ويعتبر تسرب التلاميذ وهربهم وانقطاع البنات في الصفين الخامس والسادس في الريف وبالصعيد رغم الانذارات والاحكام والغرامات مشكلة المشاكل . وقد طلب الى المناطق ان تجند جميع قواها لتعبئة الوعي التعليمي حتى يشعر الاهالي بأهمية التعليم وضرورة ابقاء ابنائهم وعدم انقطاعهم عن المدرسة ، وهذا التسرب يضيع على الدولة الاموال الكثيرة فضلا عن أنه عامل أساسي في تأجيل تعميم التعليم بتضخيم عدد الاميين سنة بعد أخرى . فهؤلاء الذين يتركون المدرسة قبل اتمام الدراسة بها مدة ست سنوات كاملة يرتدون الى الأمية ، ويتحتم التفكير من جديد في ضمهم الى مراكز تعليم الكبار .

ومناهج المدرسة الابتدائية أصبحت بحكم قانون ٢١٢ لسنة ١٩٥٦ مرنة لا جمود فيها . ونصت المادة ١٢ على أن الدراسة في المدرسة الابتدائية تدور حول موضوعات اجتماعية واقتصادية وصحية وترويحية ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ ، وتربط بينه وبين بيئته وتشعره بأنه فرد في جماعة يعيش فيها ويتعاون معها . والمادة صريحة صراحة تامة في ضرورة تغطية هذه الموضوعات للأساسيات والمعلومات الضرورية الأساسية في المواد المختلفة كالقرآن الكريم واللغة والتربية الاجتماعية والحساب والعنوم والصحة والانشيد والموسيقى والتربية الرياضية والرسم والاعمال اليدوية . ويقوم المدرسون والمدرسات ، بمعاونة المفتشين وتحت اشراف الادارة العامة للتعليم الابتدائي ، وادارة البحوث والمشروعات ، بتجربة هذه المناهج الجديدة وبناء عدد من الوحدات الدراسية زيادة عما تم وضعه من قبل في المناطق الشمالية والجنوبية والوسطى والاسكندرية والفيوم وبنها والجيزة .

وقد رأينا ان تسير التجربة بشيء من البطء وفي عدد محدود من المدارس وبدأنا بالصف الاول ثم الثاني فالثالث وهكذا . . وفي نفس الوقت يدرب المدرسون والمدرسات عمليا على طرق التدريس ، وتتبادل المدارس الزيارات ، وتتعاون مدارس المعلمات في هذا التدريب وفي عملية بناء الوحدات وتجربتها ، ويتبع في تنفيذ المناهج نظام مدرس الفصل من الصف الاول الى الرابع ونظام المدرس المتخصص في مجموعة من المواد في الفترتين الخامسة والسادسة وذلك في غالبية المدارس .

اما التوجيه والتفتيش في المدرسة الابتدائية فيقوم به مفتش القسم وهو المفتش المسئول عن المدرسة الابتدائية فنيا واداريا ، ويقوم المفتش بتفتيش حوالي ٢٥ مدرسة ، ويعاونه مساعد ، وقد حدد لكل منهما اختصاصه .

كان هذا هو الحال حتى العام الماضي ، الا ان الادارة وجدت ان مستوى التلاميذ في الصفين الخامس والسادس اقل مما ينبغي ، ويرجع هذا الى المدرس والى التوجيه ، فعالجت الحال بأن أوصت بضرورة اختيار الممتازين من المدرسين من حملة الشهادة الاضافية أو شهادة المعلمين الخاصة للتدريس بهذين الصفين ، كما تقرر أن يقوم بتفتيش الصفين الخامس والسادس مؤقتا مفتشون من الاعدادى أو الثانوى أو مدارس المعلمين والمعلمات ، على أن يكون تفتيش هؤلاء على المواد التى ليست من اختصاص مفتش القسم . وهذا الاجراء يعد اجراء مؤقتا الى أن يعد ويدرب مدرسو الصفين الخامس والسادس ، وذلك لان الاصل أن يكون مفتش القسم هو المسئول عن المدرسة الابتدائية مسئولية تامة

ويجد مفتشوا الاقسام صعوبة كبيرة فى تأدية واجبهم على الوجه الصحيح وذلك لانتشار المدارس فى القرى والنحوع وصعوبة الوصول اليها ، وهم يلحون دائما فى استعمال السيارات الخاصة ، والقواعد المالية كثيرا ما تقف حائلا بينهم وبين تحقيق ما يريدون .

ولذلك نأمل ان يوضع لانتقالهم نظام يمكنهم من حسن أداء عملهم ، ويشتق من الانظمة المختلفة للوظائف المتشابهة فى الوزارات الاخرى .

والمدرسة الابتدائية لا زالت فى الريف وفى الصحارى تحتاج الى كثير من الرعاية الصحية للتلاميذ والتلميذات ، من حيث توفير الجو الصحى فى المدرسة ، ومن ناحية العلاج ومياه الشرب والمباني وخاصة دورات المياه . ونحن نرجو ان يكون لوزارة التربية جهاز صحى كامل ووحدات صحية متنقلة فى الريف بحيث لا تقل زيارة الطبيب لكل مدرسة عن مرة فى الاسبوع مع تعيين زائرة صحية فى كل قسم ، وتخصص اقسام مجانية فى المستشفيات للمرضى من التلاميذ ويصرف الدواء من اقرب وحدة صحية أو مستشفى حسب الظروف . هذا فى المدينة . أما فى الريف فنرى أن تزود كل منطقة بعيادة متنقلة تمكن الطبيب من أداء وظيفته ، ذلك لان الرعاية الصحية جزء من العملية التعليمية ولا ينفصل عنها ، كما نرجو توفير الغذاء لتلاميذ المدارس باعتبارها عملية ضرورية للنهوض بالتعليم الابتدائى ، ونحن نلاحظ أن نسبة حضور التلاميذ تناسب تناسب طرديا مع التغذية ، فيلاحظ كثرة غياب التلاميذ فى الايام التى لا تصرف فيها التغذية .

مشكلات التعليم الابتدائي

الميزانية - المباني

للاستاذ أحمد حلمي على
المدير المساعد للتعليم الابتدائي

مقدمة :

أساس أي بحث في المسائل الاجتماعية والاقتصادية هو « حركة السكان » ، اذ أن السكان هم الذين يفيدون من أي مشروع اصلاحى عام .

وكان سكان الاقليم المصرى فى عام ١٨٠٠ فى مدة الحملة الفرنسية حوالى مليونين ونصف مليون ، زادوا فى مستهل القرن العشرين الى أربعة اضعاف ، أي بلغوا عشرة ملايين . ويقدر سكان الاقليم المصرى حاليا بحوالى سبعة وعشرين مليونا ، ينتظر أن يزدوا تدريجا حتى يبلغوا فى نهاية القرن العشرين أكثر من أربعين مليونا ، وخاصة اذا أخذنا فى الاعتبار استقرار نظام الحكم واستتباب الامور فى البلاد واستقلالها استقلالاً تاماً وزيادة المساحة المزروعة والتصنيع وما يرجى من ورائه من رفع مستوى المعيشة ثم يقظة الوعي الصحى والقومى والسياسى والاقتصادى .

اذن هناك سباق بين حركة السكان وحركة الاصلاح .

وميداننا التربية والتعليم ، والتعليم الابتدائى بوجه خاص . وهو اساس التعليم فى البلاد ، وعنوان رقيها ونهضتها ، وتحرير البلاد من الامية دليل عزتها وكرامتها .

وقد قدرت نسبة الامية فى عام ١٨٨٢ بحوالى ٩١٫٧ ٪ ، وقدرت فى عام ١٩١٧ بحوالى ٩١٫٣ ٪ ، أى أن نسبة الامية لم تنخفض خلال ٣٥ عاماً من ايام الاحتلال أكثر من ٤٠ ٪ ، مما يدل على أن الاحتلال البريطانى لم يكن يعنى بنشر التعليم فى مصر ، وانما كان يصرف همه الى اعداد طبقة من الموظفين يستعين بهم فى ادارة شئون البلاد .

وحسب تعداد عام ١٩٤٧ قدرت نسبة الامية بحوالى ٧٣٫٧ ٪ أى أننا نزلنا بهذه النسبة نحو ١٨ ٪ رغم الظروف التى كانت تكتنف البلاد قبل الثورة .

والمتبع لحركة التعليم فى المرحلة الاولى فى سنوات متباعدة يجد تفاوتاً كبيراً يذهب صعداً فى اعداد التلاميذ .

ففى عام ١٨٧٥ كان عدد تلاميذ المرحلة الاولى (اولى وابتدائى) ١٢٥٣٧ ر ١٢٥٣٧ تلميذا وتلميذة

وفى عام ١٩٢٠ كان عدد تلاميذ المرحلة الاولى (اولى وابتدائى) ٣٢٣٠٠ ر ٣٢٣٠٠ تلميذا وتلميذة

وفي عام ١٩٥١ كان عدد تلاميذ المرحلة الاولى (أولى وابتدائي) ١٤٥٧ر١٤٩١ر١٤٩١ تلميذا وتلميذة .

ومن بعد الثورة حتى العام الدراسي الحالي ١٩٥٩/٥٨ ظلت الزيادة في اطراد حتى بلغ عدد تلاميذ المرحلة الاولى حسب ما جاء في المفكرة الاحصائية لعام ١٩٥٩/٥٨ حوالي ٢٨٦٠.٦٧ر٢٨٦٠ تلميذا وتلميذة أي أن عددهم زاد الى الضعف تقريبا في السنوات السبع للثورة .

على أنه قد حدث في أول عهد الثورة حدث جليل ، اذ صدر القانون رقم ٢١٠ لعام ١٩٥٣ فوحد مدارس المرحلة الاولى بعد أن كانت أنواعا مختلفة هي الكتاتيب والمدارس الاولى ، والاولية الراقية والمدارس الابتدائية التي تسير على منهج خاص وتدرس فيها اللغة الانجليزية ، وتتقاضى مصروفات . وبهذا التوحيد حلت مشكلة من أعجب المشكلات التي واجهتها مصر في تاريخها الطويل .

وكان هذا التوحيد امنية قررها مجلس الشورى في عام ١٨٨٦ وجاءت ثورة عرابي عام ١٨٨٠ فأكدت هذا الاتجاه كما ورد في كتاب التعليم في مصر في مائة عام لاستاذنا الجليل اسماعيل محمود القباني . وقد صدر كتابه هذا في عام ١٩٤٨ ، وجاء على يديه - من محاسن الصدق - تنفيذ هذا التوحيد .

وللثورة فضل آخر في حل مشكلة لا تقل اهمية عن مشكلة توحيد المرحلة الاولى وهي مشكلة المباني . اذ أصدرت الثورة في ٢٢ ديسمبر عام ١٩٥٢ قرارا بإنشاء مؤسسة ابنية التعليم مما سيرد ذكره عند الكلام عن مباني المدارس .

الميزانية :

اما من حيث تكاليف التعليم ، ففي عهد الاحتلال البريطاني كان ماينفق على التعليم كله يعادل ٢ ٪ من ميزانية الدولة ، ويخص التعليم الاولى من هذه النسبة ٢٠.٠٠٠ر٢٠.٠٠٠ عشرين ألف جنيه كل عام .

وفي العام الدراسي الحالي بلغت ميزانية الدولة ٣٥٧ر٦١٥.٠٠٠ر٣٥٧ر٦١٥ جنيها خص وزارة التربية والتعليم ٣٩ر٣٢٦.٠٠٠ر٣٩ر٣٢٦ جنيها . وكان نصيب التعليم الابتدائي ثمانية عشر مليونا ونصف مليون أي بنسبة حوالي ٥٠ ٪ من ميزانية الوزارة . وسيلبلغ نصيبه في العام الدراسي القادم حوالي عشرين مليونا من الجنيهات . وهكذا نرى أن التعليم في المرحلة الاولى كان يكلف الدولة في عهد الاحتلال عشرين ألفا من الجنيهات ، ولكنه في عهد الثورة يتكلف عشرين مليونا من الجنيهات .

الالزام :

وفي عام ١٩٢٣ صدر الدستور المصري . وقد نص في المادة ١٩ منه على أن « التعليم الاولى الزامي للمصريين من بنين وبنات وهو مجاني في المكاتب العامة » .

ومنذ عام ١٩٢٥ تعددت المحاولات وصدرت قوانين لتعميم التعليم

وتحسين أنواعه والارتفاع بمستوى معلميه والتقريب بين المدرستين الابتدائية والاولية الى ان جاءت الثورة المباركة واصدرت في عام ١٩٣٥ القانون رقم ٢١٠ ، وهذا القانون يمثل أهم انقلاب في تاريخ التعليم في مصر . فقد جعل توحيد المرحلة الاولى عمليا واقام البناء التعليمي على أساس من المساواة وتكافؤ الفرص ، ووضعت سياسة لاعداد المعلمين وتوفير المباني الصالحة ، ثم جاء مشروع الوحدات المجمععة الذي يجعل من المدرسة صورة من المجتمع الصغير ، تنتفع من عمل المؤسسات الاخرى التي تقدم الخدمات وتتعاون معها في خدمة الشعب ، وبذلك تمتد خدمات المدرسة الى خارج الاسوار ، وتشع الاضواء منها الى المجتمع كله .

وتقضى الفقرة الاولى من المادة السادسة من القانون رقم ٢١٠ بأن « تعين بقرار من وزير المعارف العمومية الجهات التي انشئت فيها المدارس الابتدائية اللازمة والتي يسرى عليها حكم الالزام » . وحكمة هذا النص واضحة لانه مع تقرير مبدأ الالزام بصفة عامة لا يجوز تطبيقه الا اذا وجدت الاماكن الكافية لجميع الملزمين .

وعدد الملزمين في العام الدراسي الحالي هو ٦٦٩.٠٠٠ طفل قبلت منهم المدارس الابتدائية بكافة أنواعها ٥٠٢.٠٠٠ ولم يمكن قبول ١٦٧.٠٠٠ وبذلك تكون النسبة العامة للقبول ٧٥ ٪

وقد قبلت مناطق القاهرة الشمالية والقاهرة الجنوبية وبورسعيد والسويس جميع الملزمين فنسبة القبول فيها ١٠٠ ٪

واقل نسبة للقبول هي ٤٠ ٪ في منطقة كفر الشيخ ، ٤٥ ٪ في منطقة سوهاج لظروف خاصة بهاتين المنطقتين . فليس بها المباني اللازمة وقراها متباعدة مبشرة في جهات نائية .

اما باقى المناطق فالنسبة تتراوح بين ٩٥ ٪ ، ٥٨ ٪ .

وفي العام الدراسي القادم سيكون عدد الملزمين ٦٨٣.٠٠٠ أى بزيادة سنوية قدرها ٢١ ٪ . وستكون سعة الصفوف بالمدارس ٥١٥٦٩٤ ، وعلى ذلك يتخلف ١٦٧٣.٦ ، أى ما يعادل من تخلفوا هذا العام تقريبا . وسبب هذا التعادل انه لن يسمح برسوب عدد كبير .

ومن ذلك نرى اننا قطعنا شوطا بعيدا في طريق تنفيذ الالزام ووثبنا به وثبات واسعة . وكنا نود أن يستمر في نفس الطريق وبنفس السرعة ولكن سياسة الدولة في الوقت الحاضر اضطررتنا الى أن نثريث قليلا ونثبت فصول السنة الاولى لتدبر المدارس التي لم تستكمل صفوفها . ولاستكمال هذه المدارس وضعت الادارة مشروعا للنمو الحتمى لسنوات خمس تبدأ من ٦٠/٥٩ وتنتهى في ٦٤/٦٣ كما يلى :

صافي الفصول الجديدة الحكومية والحررة المعانة بالفصول المطلوبة لعام ٦٠/٥٩ هو ٣٢٧٩

صافي الفصول الجديدة الحكومية والحررة المعانة بالفصول المطلوبة لعام ٦١/٦٠ هو ٢١٢٤

صافي الفصول الجديدة الحكومية والحررة المعانة بالفصول المطلوبة لعام
٦٢/٦١ هو ١٣١٦ .

صافي الفصول الجديدة الحكومية والحررة المعانة بالفصول المطلوبة لعام
٦٣/٦٢ هو ١٣٣٢

صافي الفصول الجديدة الحكومية والحررة المعانة بالفصول المطلوبة لعام
٦٤/٦٣ هو ٢٢٨٨

المباني :

وفي العشر سنوات السابقة على الثورة لم تزد المباني المعتمدة لانشاء
ابنية التعليم الابتدائي على ٧٣٧٧٠٠ جنيه ولم يزد عدد المدارس المنشأة
في نفس المدة على ٥٥ مدرسة أي بمعدل ٥ مدارس في السنة ، في حين
بلغ عدد الاطفال الذين هم في سن الالتزام حوالي ثلاثة ملايين ، لا تستوعب
المدارس منهم سوى حوالي نصف هذا العدد (١٤٩١٠٠٠) . وكان معظم
هذه المدارس يقوم في مباني مستأجرة لا تتوافر فيها الشروط الصحية
والتربوية فضلا عن ضيق حجراتها ونقص مرافقها وارتفاع أجورها .

ولذلك بادرت الثورة في سنتها الاولى بل في ٢٢ ديسمبر عام ١٩٥٢
باتخاذ علاج حاسم لهذا الموقف فأصدرت مرسوما بإنشاء « مؤسسة
أبنية التعليم » وجعلت مهمتها رسم سياسة اقامة ابنية مدارس المرحلة
الاولى ثم للمراحل الاخرى وتنفيذ هذه السياسة اذن لوزير المالية
في عقد قروض بمبلغ عشرة ملايين من الجنيهات ، وحتى لا يعطل الروتين
الحكومي جهود هذه المؤسسة جعلت ميزانيتها مستقلة وملحقة بميزانية
الدولة .

وانطلق رجال المؤسسة الى غايتهم في ايمان وصبر وعزم شديد ،
فأنموا في ست سنوات انشاء ٩٥١ مدرسة ابتدائية و ٢٥٠ مدرسة وحدة
مجموعة . وبذلك استطاعوا في هذه الفترة الوجيزة انشاء ١٢٠١ مدرسة
ما كانت لتتم في العهد البائد في اقل من ٢٤٠ سنة بمعدل ٥ مدارس سنويا
ومع ذلك فلا يزال الشوط طويلا والتعليم الابتدائي في حاجة الى أربعة
آلاف مدرسة ، ليؤدي رسالته على الوجه الاكمل ويحقق آمال الامة في
المدرسة الابتدائية

وقد دلت الاحصاءات الاخيرة على انه يخص التعليم الابتدائي ٥٣٣٥
مبنى ، تشغلها ٥٦٧٠ مدرسة مؤجرة بقيمة ايجارها السنوي ٣٥٤٠٠٠
جنيه وهو مبلغ ضخم يلفت النظر . وهذا بيان بحالة المدارس الابتدائية
أعدته ادارة الاحصاء بالوزارة :

١ - دورات المياه :

٢٥٥٠ مدرسة بها دورات مياه كافية وصالحة بنسبة ٤٧٨٪
١٧٤٦ مدرسة بها دورات مياه غير كافية بنسبة ٣٢٧٪
٩١٧ مدرسة بها دورات مياه غير صالحة بنسبة ١٧٢٪
١٢٢ مدرسة لا يوجد بها دورات مياه بنسبة ٢٣٪

٢ - الافنية :

٢٧٥٥	مدرسة بها أفنية كافية بنسبة	٥١٦ ٪
١٧٩٤	مدرسة بها أفنية غير كافية بنسبة	٣٣٧ ٪
٧٨٦	مدرسة لا يوجد بها أفنية بنسبة	١٤٧ ٪

٣ - صلاحية المبنى :

٣٢٦٣	مدرسة صالحة المبنى	بنسبة	٦١٢ ٪
٤٥٣	مدرسة يمكن اصلاحها	بنسبة	٨٥ ٪
١٣٢٢	مدرسة تستعمل للضرورة	بنسبة	٢٤٨ ٪
٢٠٢	مدرسة بها جزء صالح وجزء غير صالح	بنسبة	٣٧ ٪
٩٥	مدرسة متصدعة يجب ازالتها	بنسبة	١٨ ٪

ومن هذا البيان يتضح أن المدارس الابتدائية في حاجة ماسة الى العناية والاصلاح ، وحبذا لو تعاون الشعب مع الحكومة في اصلاح المباني القائمة حتى يمكن النهوض بها في وقت قريب ، والا فان اصلاح سيستغرق اكثر من ١٥ عاما حتى تتخلص الوزارة من المدارس المتصدعة والمدارس المستعملة للضرورة ومجموعها ١٤١٧ مدرسة .

وعلى الرغم من ذلك لم تقف الادارة مكتوفة الايدي بل تقدمت بمشروع بناء ١٣٠ مدرسة كل عام لمدة خمس سنوات - ٧٠ سبعون مدرسة من ذات الاثنى عشر فصلا تنشأ في المدن و ٦٠ مدرسة من ذات الستة فصول تنشأ في القرى . ويتكلف هذا المشروع حوالى خمسة ملايين من الجنيهات . وانا لنأمل أن يخفف هذا المشروع من حدة المشكلة .

مشكلات المدرسين في التعليم الابتدائي

للاستاذ محمد صفر على

رئيس القسم بالتعليم الابتدائي

مشكلة اعداد المدارس للمدرسة الابتدائية تنقسم الى ثلاث مشكلات رئيسية :

أولا : مشكلة اعداد مدرس قائم بالعمل فعلا ليكون صالحا لعمله على الوجه الاكمل .

ثانيا : مشكلة اعداد من يلزم من المدرسين للفصول الجديدة .

ثالثا : عمل الترتيبات اللازمة لعمل كل مدرس بهذه المرحلة في موعده الاصلى (أي حل مشكلة المغتربين)

أولا - تدريب المدرسين القائمين بالعمل فعلا :

قامت الادارة العامة للتعليم الابتدائي بالتعاون مع ادارتي الاحصاء والتدريب بالوزارة باحصاء المدرسين الذين يعملون في هذه المرحلة ومؤهلاتهم ثم قسمت هذه المؤهلات الى ثلاثة أقسام :

أ - مستوى الكفاءة الاساسي وهو المستوى الذي يصلح حامله للقيام بالتدريس بهذه المرحلة .

ب) مؤهلات يمكن بقاؤها مع التدريب .

ج) مؤهلات دون المستويات المقررة .

وتقوم الادارة بالتعاون مع ادارة التدريب والمناطق التعليمية بتدريب ورفع مستوى النوع الثاني ، أما النوع الثالث فقد عملت وتعمل الادارة على التخلص منهم في كل عام اما بتحويلهم الى الأعمال الكتابية أو المدارس الفنية أو امناء معامل .

وهذه هي النسب المئوية لكل نوع في السنوات الدراسية الثلاث الاخيرة :

المستوى	٥٦/٥٧	٥٧/٥٨	٥٨/٥٩
المستوى الاساسي	٥٤ %	٥٧ %	٦٣ %
مؤهلات يمكن بقاؤها بالتدريب	٣٢ %	٣٠ %	٢٩ %
مؤهلات دون المستويات	١٣ %	١١ %	٦ %
الجملة	٩٩ %	٩٨ %	٩٨ %

والباقي مؤهلات جامعية عليا وقد بلغ عدد من تقل من غير المؤهلين هذا العام للتعليم الفني ٥٥٤ كما تقل منهم ٢٣٠ امناء معامل ، وللعمل الكتابي ٨١٩

ثانيا - اعداد ما يلزم من المدرسين للفصول الجديدة :

تعد الادارة في كل عام ميزانية تقريبية لعدد الفصول الجديدة المنتظرة بعد ثلاث سنوات (وهى المدة اللازمة الآن لتخريج مدرسى المرحلة الاولى) حسب الأسس المتبعة فى ذلك الوقت ثم تحسب عدد المدرسين اللازمين لهذه الفصول فى كل منطقة على حدة مبينة فيه ما يلزمها من المدرسين والمدرسات ، ومراعية ما ينتظر ان يخلو بالمعاش والوفاء والترقية ، والنقل لوظائف أخرى أو مناطق أخرى ، وكذلك ما ينتظر ان ينقل اليها كمغترب . ثم تتقدم بهذا البيان المفصل لادارة المعلمين بالوزارة وهى بدورها تعد ميزانيتها وعدد الفصول الواجب فتحها بالسنة الاولى حتى يتخرج بعد ثلاث سنوات العدد اللازم فى كل منطقة على حدة وذلك حسب الأسس والقواعد المتبعة فى ذلك الوقت .

ثالثا : الترتيبات اللازمة ليعمل كل مدرس بموطنه الاصلى :

كانت السياسة الانشائية لتخريج المدرسين قبل الثورة تهدف الى تخريج العدد اللازم لجميع المدارس بالمناطق جميعا ولم يكن من سياستها ان يتخرج من كل منطقة العدد اللازم لها ، اى ان تكتفى ذاتيا ، ونتج من هذا ان اصبح عدد كبير من المدرسين يعمل فى غير موطنه الاصلى . وحل هذا العدد ينمو ويتراكم عاما بعد عام . وتكررت شكوى هؤلاء المدرسين من اغتربهم فعملت الوزارة على تخفيف حدة هذه المشكلة ونظمت عودة المدرسين لموطنهم الاصلى بالمشور رقم ٢٣٢ الذى حدد عدد المدرسين الذين يقبلون بكل منطقة بما لا يزيد على ١٠٠ مدرس حسب ترتيب مدة اغتربهم . ولكن هذا لم يكن كافيا لحل هذه المشكلة وكثر عدد المغتربين فى المناطق النائية خصوصا وقد كان عدد من يتخرج منها سنويا اقل من اللازم لفصولها الجديدة وهذا العجز يسد سنويا بتعيين مغتربين جدد مما يزيد المشكلة حدة

ولهذا رأت الادارة ان حل هذه المشكلة لا يكون الا عن طريقين متوازيين :

الطريق الأول : ترسم سياسة تخريج المعلمين على أساس أن يتخرج بكل منطقة العدد الكافى لفصولها الجديدة ، وعدد آخر يكفى لسد النقص الناتج من عودة المغتربين الى موطنهم ، وفى نفس الوقت يتخرج من المعلمين فى المناطق التى بها مغتربون يعملون خارجها مثل القاهرة والاسكندرية وشبين الكوم عدد اقل من حاجتها سنويا ويسد هذا العجز بمغتربىها الذين ينقلون اليها كل سنة .

الطريق الثانى : يحصر عدد المغتربين فى كل منطقة وموطنهم الاصلى وعلى ضوء هذا الاحصاء ترتب الخطوات اللازمة لعودة كل منهم لموطنه .

ولهذا طبعت فى اوائل عام ١٩٥٧ بطاقات يملؤها المدرسون انفسهم استهدافا لصحة البيانات التى تخص المدرس شخصيا كمحل الميلاد ومحل اقامة والديه أو الأسرة ومحل عمل الزوجة أو الزوج اذا كانت أو كان موظفا وتاريخ نقله أو تعيينه بالمنطقة ورغبته فى النقل أو البقاء فى منطقتة الحالية .

وقد اتخذت هذه البيانات كعناصر اساسية لتحديد معنى المغترب ثم قامت ادارة الاحصاء بالوزارة بتحليل هذه البيانات .

وقد تبين أن عدد الراغبين في النقل ٨٦٧٤ مدرسا ومدرسة . وظهر أن نصف هذا العدد تقريبا يرغب في النقل لمناطق القاهرة . ويلى القاهرة في شدة الرغبة في النقل إليها منطقتا الاسكندرية وشبين الكوم . كما ظهر أن نصف عدد الراغبين في النقل للاسكندرية ممن يعملون في منطقة دمنهور .

وعلى ضوء هذا التحليل تقرر في صيف ١٩٥٨ اجراء تجربة عن طريق الادارة لنقل المغتربين في مناطق أسوان وقنا وسوهاج ودمنهور والقنساء الى مواطنهم الاصلية عدا من يرغبون في النقل للقاهرة بالنسبة لجميع هذه المناطق وللاسكندرية بالنسبة لمدرسي منطقة دمنهور نظرا لكثرة عددهم .

وتنم فعلا نقل جميع هؤلاء المدرسين التربويين الذين أمضوا عاما أو أكثر الى موطنهم الاصلى وبلغ عددهم حوالى ٤٤٦ مدرسا ومدرسة .

أما الراغبون في النقل للقاهرة من هؤلاء فقد سرى عليهم نظام المنشور رقم ٢٣٢ وقامت مناطق القاهرة الثلاث بتنفيذه .

ونتيجة لهذه التجربة قررت الوزارة انشاء مكتب بالادارة العامة للتعليم الابتدائى يتكون من : (١) مدير عام التعليم الابتدائى ، (٢) المدير المساعد بالادارة (٣) المدير المساعد لمعاهد المعلمين والمعلمات (٤) المدير المساعد لادارة الاحصاء (٥) رئيس قسم المعلمين بالادارة العامة للتعليم الابتدائى (٦) رئيس قسم التعيينات بادارة المستخدمين بالوزارة أعضاء . على أن يتولى هذا المكتب تنسيق عملية توظيف المغتربين ، وحددت اختصاصاته كما يأتى :

(١) التعرف على احتياجات المناطق : وخاصة النائية ، من المدرسين والمدرسات مع مراعاة مبدأ تأنيث هيئة التدريس بمدارس البنات ثم المشتركة في الاربع فرق الاولى بمدارس البنين .

(٢) حل مشكلة المغتربين في أقرب وقت .

(٣) اعداد حركات نقل المدرسين المغتربين من المناطق المختلفة حسب حاجيات كل منها ورغبات المغتربين وأحقيتهم ثم اعتمادها من السيد وكيل الوزارة المساعد للتعليم العام على أن تكون واجبة التنفيذ بمجرد اعتمادها من سيادته .

وقد قام هذا المكتب باعداد وطبع بطاقة جديدة للمغتربين بعد تقويم البطاقة السابقة ثم أرسلت بكميات كافية لجميع المناطق وطلب منها تنظيم عملية ملء هذه البطاقات وعمل الضمانات الكافية لتصل هذه البطاقة لكل مغترب ، وأن يوقعها المدرس ومفتش القسم والمدير المساعد للتعليم الابتدائى بالمنطقة .

ثم وردت هذه البطاقات تباعا لادارة الاحصاء بالوزارة، وحلت بياناتها، وطبعت نتائج هذا التحليل ، ورتب الراغبون في النقل الى كل منطقة حسب مدة اغترابهم .

وقد ظهر من هذا التحليل أن عدد الراغبين في النقل من مناطقهم ٧٢٩١ مدرسا ومدرسة .

وانه يمكن نقل حوالى ١٠٦٥ منهم بدون زيادة أو نقص فى درجات أي منطقة « أى بطريقة البديل فى الوظائف أو الدرجات » كما تبين أنه يمكن تصفية مغتربى أسوان وسوهاج الراغبين فى النقل لغير القاهرة والاسكندرية نهائيا فى صيف ١٩٥٩ . أما مغتربو قنا فينتظر تصفيتهم فى صيف ١٩٦٠ لقلة المتخرجين فى معاهد المعلمين بها صيف ١٩٥٩ - هذا وسيتم نقل العدد الأكبر منهم هذا العام بالقدر الذى يسمح به عدد المتخرجين حسب أقدميتهم فى الاغتراب .

كما ظهر امكان نقل جميع المدرسات المتزوجات الى المناطق التى يعمل بها أزواجهن وقد بلغ عددهن حوالى ٢٥٠ مدرسة .

أما المغتربون فى المناطق الأخرى فسوف يتم نقلهم الى موطنهم الاصلى تباعا ابتداء من هذا العام فى حدود ثلث عدد الدرجات الجديدة فى القاهرة والاسكندرية وشبين الكوم وفى حدود ٤٠ ٪ من الدرجات الجديدة بالنسبة للراغبين فى النقل للمناطق الأخرى .

كما تقرر تفضيل المدرسات فى النقل على المدرسين اذا تساوت جميع الظروف .

وقد أعد المكتب مشروع حركات التنقلات بالنسبة لحوالى ٢٠٠٠ مدرس ومدرسة وسيعتمد قريبا من السيد وكيل الوزارة المساعد .

وبهذا تعمل الوزارة على أن تقضى نهائيا على مشكلة المغتربين لتحقيق الرغبة فى العمل على استقرار المدرسين بمواطنهم الاصلية حتى تنقطع الشكوى ويطمئن كل مدرس فى عمله ويستطيع ان يؤدى رسالته على الوجه الاكمل .

آراء في مكافحة الامية

للاستاذ عبد العظيم سعود

مدير عام منطقة دمنهور التعليمية

يتألم المرء كثيرا حينما يرى الاخطاء ترتكب ولا يستطيع لها دفعا ، يؤنبه ضميره اذا لم يجد رأيه في علاج هذه الاخطاء وان لم يؤخذ بهذا الرأي وأنا موقن ان طريقنا في مكافحة الامية بها اخطاء . ولا اشك ان الكثيرين قد حارلوا اصلاح هذه الاخطاء ، ولكنى لا أعفى نفسى من المساهمة في هذا الشأن ولو بأبداء الرأي فقط اخذ به ام لم يؤخذ . فالدارسون في أقسام مكافحة الامية اما عمال زراعيون أو عمال صناعيون « والصنف الاول يكون عادة بالقرى والصنف الثانى يكون بالمدن .

أما العمال الزراعيون فلا ينتهون غالبا من عملهم في الحقول معظم أيام السنة الا عند غروب الشمس . فاذا كانت الدراسة تبدأ في سبتمبر وتنتهى فى أوائل يونيو فمعنى هذا أنهم ينتهون من عملهم فى الحقول فيما بين الخامسة والسابعة مساء ، بينما تبدأ الدراسة عادة فى السادسة والنصف وتنتهى غرب التاسعة ونتيجة لذلك لا يكاد الدارس ينتهى من عمله فى الحقل حتى يبدأ عمله فى القسم فيكون متعبا لا يقوى على تفهم ما يدرس له أما العمال الصناعيون فهم خليط من عمال فى مصانع تعمل فترتين أو مصانع تعمل فترة واحدة ، أو عمال غير مقيدين بوقت معين . والنوع الاول عادة ينتهى من عمله فى الساعة الثانية أو الثانية والنصف مساء وهؤلاء لا ينتظمون فى الدراسة الا اذا كانت عقب انتهائهم من عملهم أى فى نحو الثالثة مساء . وليس من المعقول ان يقبلوا على الدرس وهم منهكو القوة ، لم يتناولوا غذاءهم وان تناولوه فعلى عجلة ودون أن يستريحوا بعده ولو فترة بسيطة كي يستطيعوا تتبع ما يدرس لهم . واذا قيل لماذا لا تكون الدراسة لمتل هؤلاء فى الساعة السادسة مساء مثلا أجيب : ان الواقع اثبت ان اكثرهم لا يحضرون وذلك لان مساكنهم فى أنحاء متفرقة وبعيدة ولأنهم يقومون بركنين جدا ، فاذا وصلوا الى منازلهم كان اول ما يعمدونه هو النوم ، والنوم الى وقت لا يمكنهم من الذهاب فى الميعاد الى مكان المدرسة وقد جرب ذلك فى عمال ومصانع كفر الدوار وشركة البيضاء

أما العمال الذين يعملون فترة واحدة فحكمهم فى ذلك حكم العمال الزراعيين فهم ينتهون من عملهم فى السادسة مساء وتبدأ الدراسة فى السادسة والنصف فيكونون فى حالة اجهاد شديد

أما العمال الذين يعملون احرارا فلا يرتبطون بميعاد معين ، فمادام هناك عمل فلا داعى للدراسة ، وان لم يوجد عمل ذهبوا الى المدرسة وهؤلاء لا يكاد يتشابه يوم مع يوم آخر فى ميعاد حضورهم

هذا ويجب أن لا يغيب عن بالنا أن معظم العمال الزراعيين لا ينتظمون في الدراسة إلا أشهر معدودات ، ففي مواسم الزراعة والحصاد والري والامطار يكون الحضور ضئيلا ، اذ في الثلاث حالات الاول يكون الدارس قد وصل في آخر اليوم الى حلة اجهاد شديد لا يستطيع معها حتى مجرد الحضور فضلا عن أن العمل قد يمتد الى الليل أيضا .

أما في الحالة الرابعة وهي حالة الامطار فيكون الانتقال الى المدرسة ومنها ، صعبا خاصة اذا كان الدارسون من بلدة أخرى غير البلدة التي بها المدرسة والعودة تكون غالبا في الظلام مما يعرضهم لكثير من المتاعب .

هذا وتتراوح أعمار الدارسين بين التاسعة وما فوق الخمسين ، وهو مدى واسع يشعر بعدم التجانس ويسبب انعدام اللفة بل الحرج في كثير من الاحيان ، وفي اعتباري أن هذا يؤثر كثيرا في حالة الدارسين النفسية وبالتالي في درجات تحصيلهم

هذا ولا يكاد يخلو قسم من أقسام المكافحة من دارسين لهم محاولة تعلم مبادئ القراءة والكتابة . وهؤلاءهم الذين يولي المعلم عناية بهم ويهمل الباقي لعدم تجاوبهم معه وان كان هذا الاتجاه غير سليم فانه هو الذي يحدث ، وربما يرجع ذلك الى عامل نفسي لا يسهل التخلص منه

وهناك عامل هام جدا وهو عدم وضوح الهدف من هذه الدراسة للدارسين . ولا يمكن لشخص النجاح في أي عمل ما لم يكن هناك هدف معين يسعى اليه . فالدراسة بالكتابة والقراءة ليست هدفا ولكنها وسيلة فيجب ان يوضح للدارس الهدف من هذه الدراسة، كما يجب تشجيعه على القراءة الخارجية واستخدام الصحف والمجلات كوسيلة من الوسائل في هذا السبيل .

هذا فيما يختص بالدارسين . أما فيما يختص بالمدرسين فان معظم المعلمين يرغب عن التدريس في أقسام المكافحة لعوامل كثيرة أهمها : ضالة المرتب، والحرمان من الراحة معظم أيام الاسبوع فضلا عن أن الكثيرين منهم لا يقيمون بنفس البلدة التي بها المدرسة مما يضطرهم الى دفع جزء كبير من المكافآت في الانتقال من المدرسة واليها . ولذلك كله لا يكون لدى المنطقة فرصة اختيار الانسب من المدرسين مما يضطرها الى قبول الراغب في العمل ايا كانت قدرته أو اخلاصه . واذا فرض واجبرت المنطقة أي مدرس على العمل في هذه الاقسام أمكنه التقدم بأعذار طبية وغير طبية تضطر المنطقة الى قبولها مرغمة .

والعمل في هذه الاقسام لا يستقيم الا اذا كان هناك ضمير يحاسب المدرس على العمل . فالرقابة غير دقيقة ولا يمكن أن تكون دقيقة . فالانتقال اليها صعب ويحتاج الى سيارات خاصة وهذه تكلف الدولة أموالا طائلة ، وتتطلب من المشرفين مجهودا كبيرا . فاختيار المدرس الكفاء المخلص أمر هام جدا وذلك كما ذكرت غير متيسر تماما .

وعرجا بهذا اصرح ما يأتى .

اما أن تبقى المكافحة ملقاة على عاتق وزارة التربية والتعليم ، واما أن تتكفل بها هيئات غير حكومية .

وفى الحالة الأولى يتبع ما برأتى :

١ - يحدد المعلم وتلاميذه الوقت الملائم للدراسة بل و زمن هذه الدراسة أيضا فلا يتقيد بمواعيد تملى عليه .

٢ - تكون المكافأة التى تعطى للمعلم بقدر عدد الناجحين من تلاميذه بمعدل متوسط ما تصرفه الوزارة حاليا على التلميذ الواحد . فاذا كان عدد التلاميذ الناجحين ٣٠ مثلاً ومتوسط ما يصرف على الدارس جنيها ونصف فى السنة (متوسط السنوات السابقة) يعطى هذا المدرس ٥٠ جنيها وهكذا

٣ - تعقد المنطقة آخر العام اختبارا للدارسين .

وفى هذه الحالة يمكن توفير ما يصرف للسادة المفتشين والمساعدين والمشرفين وغيرهم .

وفى الحالة الثانية يتبع ما يأتى :

تتكفل هيئات مختلفة (غير وزارة التربية والتعليم) . فتلتزم المصانع بتعليم صناعها القراءة والكتابة بالطريقة التى تلائمها ، على أن تقوم وزارة التربية والتعليم باختبار هؤلاء الدارسين سنويا ، ويفصل منهم من لم يستطع اجتياز هذا الامتحان سنتين متتاليتين . ويعطى للمصنع مقدار من المال بقدر ما يصرف على عدد الناجحين

وفى القرى يلتزم العمدة بهذا العمل وله أن يستعين بمن يشاء من أهل القرية من تلاميذ وموظفين حاليين أو متقاعدين . ويختبر هؤلاء الدارسون . ويعطى مكافأة عن كل ناجح يوزعها على من استعان بهم وعلى نفسه .

وفى هذه الحالة تظل الحكومة تحصل الضريبة المقررة على المصانع وعلى ملاك الاطيان الزراعية كما هو الحال الآن .

ووجهة نظرى فى ذلك أن ادارة المصنع أقدر على اختيار الوقت المناسب والزمن اللازم لمن يعمل فيها فضلا عن احكام الرقابة عليهم .

وكذا فى القرى فان عمدة القرية له من السلطة والتأثير ما يستطيع به تنفيذ المكافحة دون عناء أو تقصير ، كما انه يقدر ظروف الدارسين والاقوات التى يمكن أن يستفيدوا فيها بالدراسة .

كما أنه يمكن الاستفادة من الطلبة فى الاجازة الصيفية فى هذا العمل ، على أن يمنح الطالب مكافأة معينة عن كل ناجح فى الامتحان من الدارسين وبذلك نكون قد حققنا هدفين معا ، الأول محو الأمية للكبار ، والثانى شغل أوقات الفراغ عند المتعلمين

الحاجة الى اعادة تخطيط المرحلة الاعدادية

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير البحوث الفنية والمشروعات

هل حقق التعليم الاعدادى العام أهدافه ؟

لم تحقق المدارس الاعدادية العامة الهدف المقصود من فكرتها . فالمفروض أنها مرحلة «ترمى الى تهئنة وسائل النمو للملكات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها من أدبية وعلمية وفنية ، والتعرف على ما يظهر فيهم من مواهب ومميزات وميول خاصة حتى يمكن أن يتجهوا فى المرحلة التالية الى نوع الدراسة الثانوية التى تلائمهم »

بهذا المعنى، الذى جاء فى المذكرة الإيضاحية للقانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٢ بشأن تنظيم التعليم الثانوى، يجب أن تكون هذه المرحلة غير تخصصية بمعنى أن تكون كل مدرسة اعدادية شاملة لجميع أنواع الخبرات الممكن أن يمر بها التلميذ ليتمكن اكتشاف مواهبه وميوله . واذن فليس المقصود أن تتنوع مدارس المرحلة الاعدادية بحيث نجسد مدارس اعدادية تجارية ، ومدارس اعدادية صناعية، ومدارس اعدادية زراعية ، ومدارس اعدادية عامة

خطورة التخصص قبل الأوان :

فمن الثابت فى علم النفس أن من الصعب تحديد الاستعدادات الخاصة للتلاميذ عند سن ١٢ سنة وهى سن الالتحاق بالمدارس الاعدادية ، وذلك لان القدرات الخاصة لا تتميز بوضوح الا بعد سن ١٥ سنة بعد أن تهيأ للتلميذ الفرص لتجريب مواهبه وميوله فى النواحي المختلفة . . . ولذلك فأي محاولة للتخصص قبل سن ١٥ سنة تكون معرضة لكثير من الأخطاء ، وتؤدي لوضع بعض التلاميذ فى غير مواضعهم . . . وتوجيههم الى أنواع من المدارس تخالف طبيعتهم . وقد قامت ادارة البحوث الفنية بتتبع نتائج امتحانات القبول للمدارس الفنية الاعدادية وتبين أن من الصعب اكتشاف الاستعدادات التخصصية عند الالتحاق بالمرحلة الاعدادية ، بينما نجحت امتحانات القبول للمدارس الثانوية .

هل حقق التعليم الاعدادى الفنى أهدافه ؟

وقد دلت الدراسات التتبعية لخريجي التعليم الاعدادى التجارى والزراعى، بل والتعليم الصناعى أيضا على أن خريجي هذه المدارس لا يصلحون للاندماج فى الاعمال ولا تقبلهم المؤسسات ولا ترحب بهم الشركات . . . بينما يزداد الاقبال ويتضاعف على خريجي التعليم الثانوى الفنى

والسبب فى عدم نجاح التعليم الاعدادى الفنى واضح وهو أن التلاميذ قد تخصصوا فيه قبل الأوان ، كما أنهم لا يأخذون تدريبات كافية فى النواحي المهنية ، ولصغر سنهم وعدم نضوجهم جسميا وعقليا لا تكون عندهم الخبرات العملية التى يتطلبها رجال الاعمال . . .

هذا فضلا عن أن قوانين العمل في بلادنا لا تسمح للأطفال في هذه الأعمار الصغيرة بأن يمارسوا حرفة من الحرف أو يزاووا عملا في أعمال الكسب .

لكل هذا نادى رجال التعليم الفني أنفسهم بإلغاء المدارس الإعدادية الفنية . ففي مؤتمر رجال الأعمال ورجال التعليم التجاري تقرر التوصية بإلغاء التعليم الإعدادي التجاري على أن تحل محله مدارس إعدادية عملية . وينادى رجال التعليم الزراعي من قبلهم بأن التعليم الإعدادي الزراعي لا يعد زراعا ولا يخرج عمالا زراعيين ويجب إلغاؤه . . كما أن رجال التعليم الصناعي يرون أن التعليم الإعدادي الصناعي لا يحقق أهدافه ويجب أن يستعاض عنه بنظام التلمذة الصناعية .

المدارس الإعدادية العملية :

والذي يتتبع تطور فكرة المدارس الإعدادية العملية يجد أنها وحدها هي التي تحقق الأهداف المقصودة من المرحلة الإعدادية ، ذلك لأنها مدرسة الإعداد للحياة . ومعروف أن معظم خريجي المرحلة الإعدادية يخرجون للحياة ، ونسبة أقل من النصف تستطيع أن تواصل التعليم الثانوي

والمدرسة الإعدادية العملية ليست مدرسة تخصصية ، وإنما هي مدرسة عامة ، تهيب للتلاميذ فرص التعليم العملي والمران على العمل اليدوي واكتساب عادات واتجاهات نحو حب العمل المهني ، وإن كان من الممكن أن تأخذ صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لإعداد التلاميذ أعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة .

وقد روعي في مناهجها وخطة الدراسة فيها توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحيط بها بحيث يسهل على التلميذ الاندماج في البيئة بعد انتهاء تعليمه بها .

فمن أعم عيوب التعليم النظري أنه يخرج نصف متعلمين ، ويساعد على تكوين طبقة غير منسجمة مع البيئة ، فالتلميذ الذي لا ينتهي من التعليم الإعدادي العام الآن ولا نجد له عملا ، ولا يلتحق بمدرسة ثانوية يجد نفسه غريبا عن المجتمع ، ويظن أنه قد اكتسب معلومات نظرية تجعله أرقى من المجتمع ولذا لا يقبل على العمل اليدوي ولا ينسجم في الحياة العائلية والريفية على الخصوص .

ولكن المدرسة الإعدادية العملية جعلت من أول أهدافها أن تكون صورة للمجتمع وأن تكون مركزا للخدمة العامة فيه ، وأن يتبادل الأهالي مع المدرسة الافادة من امكانيات المدرسة وامكانيات البيئة ولذلك نجد أن خريجي المدارس الإعدادية العملية ينسجمون في البيئة بسهولة .

خطة للمستقبل :

إذا كانت هذه هي الحقائق ، وكان من الثابت أن المدارس الإعدادية العملية قد نجحت نجاحا كبيرا في تحقيق أغراضها فلماذا لا نفكر في تطوير التعليم الإعدادي كله ؟

لقد نصت المادة (١٧) من القانون رقم (٥٥) لسنة ١٩٥٧ في شأن تنظيم التعليم الاعدادي على انشاء المدارس الاعدادية العملية على سبيل التجريب لمدة خمس سنوات .

ولكن الواقع أن هذه المدارس ليست وليدة هذا القانون ، ويخطئ من يظن أنها لا زالت حديثة العهد ، وأن تجربتها لم تتم بعد . . فالذي يتتبع تاريخ هذه المدارس يجد أنها موجودة من قديم ، ويمكن ارجاع تاريخها الى ما قبل عام ١٩١٦ ، ولكنها كانت تتخذ تسميات مختلفة فبدأت باسم المدارس الاولى الراقية ، وأخذت اسم الدراسات التكميلية أحيانا ، وسميت المدارس الابتدائية الراقية في قانون ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ، وأخيرا سميت المدارس الاعدادية العملية في القانون رقم ٥٥ لسنة ١٩٥٧ . واتخذت صورة أصلح لتحقيق الاهداف المقصود منها . ولا شك أن استمرار هذه المدارس منذ عام ١٩١٦ حتى الآن يدل على أنها جديرة بالبقاء ، وأن تجربتها قد نجحت تماما لدرجة أقنعت المشرعين وواضعي القوانين بحيث أفردوا لها مكانا في القوانين المتعاقبة .

واذن يجب أن نعترف بنجاح هذه التجربة ولا داعي للانتظار حتى تنتهى الخمس سنوات المحددة للتجربة في القانون رقم (٥٥) لسنة ١٩٥٧ فمن المصلحة العامة أن تكون المدارس الاعدادية العملية هي مدارس المرحلة الاعدادية كلها .

المدارس الحديثة بانجلترا :

لقد أدركت انجلترا أهمية المدارس العملية ، ولذلك جعلت هذه المدارس أهم أنواع التعليم التالى للمرحلة الاولى عندها وسمتها المدارس الحديثة Modern Schools لأنها تستوعب معظم خريجي المرحلة الاولى . وتسير الدراسة فيها على نظام الورش المهنية ، والتعليم النظرى فيها مرتبط بالخبرات المهنية التي يتطلبها العمل في الورش المختلفة ، والمدرسون في هذه المدارس من أصحاب الهوايات العملية والميول المهنية ، والمدرس الذي يعين في هذه المدارس ولا يكون له هواية يبدأ في تكوين هواية مناسبة له - لأنه يجد بالمدرسة مجالا واسعا لجميع نواحي النشاط العلمى ، ولا بد أنه سيكتشف في نفسه نوعا مناسباً من الهوايات .

وقد قمت بزيارة مدرسة Headington بالقرب من أكسفورد بانجلترا في عام ١٩٥٠ ، ودهشت عندما وجدت أن عدد الحبرات المخصصة للدراسة النظرية اقل من عدد فصول المدرسة ، ولكنى عرفت السر في ذلك عندما زرت الورش المتعددة للنجارة والبرادة والحداة والهوايات الفنية والغزل والنسيج والأعمال التجارية وكان النشاط جاريا في كل ورشة ولا تستطيع أن تميز العمال من الطلاب ، وكان المدرسون أنفسهم يشتركون مع التلاميذ في الأعمال البدوية ويلبسون ملابس العمال

وقد لفت نظري وجود مدرس لغة انجليزية وزوجته المدرسة للتربية الفنية ، والاثنان يعملان بالمدرسة ولكل منهما ناحية تخصصه ولكل منهما الجانب العملى المسئول عنه ، وقد حدثتني الزوجة عن تاريخ تنمية هوايتها

بالمدرسة وقالت ان كل مدرس هنا مشترك اشتراكا فعليا في أحد نواحي النشاط المهني بجانب قدرته على التدريس النظري المرتبط بالنشاط العملي .

وبهذه المدرسة سجل لزيارات رجال الأعمال وعمال المنطقة للمدرسة والخدمات التي طلبوها من المدرسة ، وسجل لزيارات التلاميذ للمنطقة ومصانعها ، والندوات المشتركة التي تعقد مع رجال الأعمال وبيان بالحفلات التمثيلية والرياضية التي اشترك فيها أهالي المنطقة مع تلاميذ المدرسة وهيئة التدريس بها .

وقد جاء في إحدى النشرات التي أصدرتها هذه المدرسة أن « مجموعة من التلاميذ قاموا بزيارة لأحد مصانع الحديد ورأوا ماكينة حديثة وبسيطة وقرروا بعد عودتهم شراء ماكينة مثلها لورشة المدرسة » وجاء في هذه النشرة أيضا أن « مجموعات من التلاميذ تناوبوا الاشتراك في موسم حصاد البطاطس وأن مجموع انتاجهم بلغ ١٠٠ طن من ١٦ فدان » .

الثنائية في التعليم الاعدادي :

بالرغم من أن مرحلة التعليم الاعدادي يجب أن تكون مرحلة عامة ومتممة للمرحلة الأولى من التعليم العام فإننا نجد في مصر ثنائية واضحة في هذه المرحلة ، فهناك مدارس التعليم الاعدادي العام ، ومدارس التعليم الاعدادي الفني ، ولكل نوع من هذه المدارس ادارة خاصة به ، ومفتشون خاصون لكل نوع وهذا أدى إلى الازدواج والاسراف في تكاليف التعليم الاعدادي

كما أن هذه الثنائية ليست من المصلحة العامة في شيء ، انها تسبب نوعا من الصراع بين رجال التعليم العام ورجال التعليم الفني .

والحل الوحيد لهذه المشكلة هو الغاء هذه الثنائية الغاء تاما في مرحلة التعليم الاعدادي على الخصوص ، وذلك بتوحيد مدارس المرحلة الاعدادية بأن تكون كل مدارسها من نوع المدارس الاعدادية العملية .

ولا مانع من أن تنشأ لها ادارة مشتركة من المختصين في التعليم الفني والتعليم العام . . . واذا كان تنازع السلطة على الاشراف على هذه المدارس سبباً في تسميتها فلا مانع من أن تسمى مدارس اعدادية فنية على أن يكون واضحا في أهدافها وخططها عدم التخصص بحيث تكون مدارس اعدادية عملية عامة يهيأ فيها كل أنواع النشاط العملي الممكن أن يخلق في التلميذ حب العمل اليدوي .

وليس معنى هذا أن ننكر أهمية التعليم الثقافي العام في هذه المرحلة فالذي يتصفح مناهج المدارس الاعدادية العملية يجد فيه نسبة كافية من الثقافة النظرية بجانب المناهج العملية والتدريب الميداني .

والعبرة ليست بتسمية المدارس أو تبعيتها للتعليم العام أو التعليم الفني وإنما المهم هو أن نهيئ للتلاميذ المتخرجين من المرحلة الأولى بيئة تعليمية مناسبة للنمو العقلي والجسمي والاجتماعي للتلاميذ بين سن ١٢ و١٥ وهي مرحلة حرجية في حياة أبناء كل جيل ، وهي مرحلة تفتح

الاستعدادات بجانب كونها مرحلة المراهقة التي تتطلب نوعا خاصا من التوجيه النفسى والاجتماعى .

القبول لمدارس المرحلة الثانوية :

بهذا المعنى نرجو أن نعتبر مرحلة التعليم الإعدادى بالصورة السابق ذكرها مرحلة منتهية في ذاتها لاغلب خريجها - ولكن هذا لا يمنع من أن عددا من هؤلاء الخريجين يتابعون التعليم الثانوى والعالى .
واذن يجب أن تمنح في نهاية المدرسة الإعدادية شهادة اتمام الدراسة وليس من الضروري أن تكون هذه الشهادة ملزمة بالقبول في المرحلة الثانوية ، بل يجب أن تضع المدرسة الثانوية امتحانا للقبول خاصا بها ، ويجب أن يستمر تنوع المدارس الثانوية الى تجارية وزراعية وصناعية وعملية وتنوع بذلك اختبارات القبول لكل منها بحيث تنتقى كل مدرسة أصح التلاميذ لمتابعة الدراسة فيها ممن أتموا المرحلة الإعدادية .

ولا شك أن المدرسة الإعدادية العملية تهىء للتلاميذ فرص الاستزادة من المعلومات الثقافية التي تساعد على دخول المدارس الثانوية العامة، كما تهىء فرص مزاولة العمل في النواحي المهنية التي تساعد ذوى الاستعدادات والميول الخاصة على التدريب الذى يهيئهم للالتحاق بالمدارس الصناعية أو الزراعية أو التجارية الثانوية كل حسب استعداده الخاص .

بهذا تكون قد وحدنا المرحلة الإعدادية وقضينا على الثنائية في هذه المرحلة ، وفي نفس الوقت أعدنا تلاميذنا للحياة والبيئة ، ومن يستطيع منهم النجاح في امتحان القبول للمرحلة الثانوية يمكنه أن يواصل تعليمه بحسب استعداده الطبيعى .

صعوبات التنفيذ :

إذا أمكن الأخذ بفكرة القضاء على ثنائية التعليم الإعدادى وتوحيد مدارس هذه المرحلة في صورة المدرسة الإعدادية العملية فمن الممكن أن تنسق نفقات المدارس الإعدادية الصناعية والتجارية والزراعية مع نفقات المدارس الإعدادية العامة بما يكفل توزيع الميزانية على المدارس الإعدادية العملية كلها . . ونظرا لأن المدارس الإعدادية العملية ستكون أكثر ارتباطا بالبيئة فمن الممكن أن تسهم المصانع والشركات في تمويل هذه المدارس والمعاونة في إنشاء الورش بها .

ومن الممكن أن يكون نظار المدارس الإعدادية العملية الحاليين والمشرفين على هذه المدارس من المفتشين ورجال التعليم الآخرين، نواة لهيئة الاشراف الجديدة على مدارس هذه المرحلة في صورتها الجديدة .

مدارس الوحدات المجمع :

وحبذا لو حولت جميع مدارس الوحدات المجمع الى مدارس إعدادية عملية أيضا ، لأنها بإمكانياتها ومواقعها ستكون مراكز لاشباع الخدمات التعليمية والعملية في البيئة وتساعد على تحقيق أهداف المدارس الإعدادية العملية .

توصيات مؤتمر المدارس الاعدادية العملية

نظمت ادارة البحوث الفنية بالاشتراك مع ادارة التدريب ، مؤتمرا تجديديا للمشتغلين بالمدارس الاعدادية العملية في المدة من ١٨ - ٣٠ يوليو ١٩٥٩ بمدرسة صلاح الدين الاعدادية للبنات في القاهرة . وقد كان من نتائج هذا المؤتمر الوصول الى التوصيات الآتية :

اولا : أهداف المدرسة الاعدادية العملية :

يوصى المجتمعون بما يأتى :

(١) ان الهدف من المدرسة الاعدادية العملية هو تكوين اجيال من العمال على قدر من الثقافة الاجتماعية والعملية والعلمية يؤهلهم لشق طريقهم في الحياة بنجاح في بيئتهم .

(٢) ان المدرسة الاعدادية العملية لا تهدف الى خلق متخصصين في مهنة معينة بالذات ، وانما وظيفتها الكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم المهنية وتوجيه هذه الميول والقدرات ، حتى اذا ما خرجوا الى الحياة أمكنهم أن يتخذوا بما تعلموه وتدريبوا عليه اساسا للتخصص فى حياتهم العملية المستقبلية .

(٣) ان المدرسة الاعدادية العملية عليها واجب تتبع طلابها بعد تخرجهم واعانتهم على الاستقرار مهنيا في عملهم .

(٤) ان تحقيق هذا الهدف مسئولية مشتركة بين المدرسة الاعدادية العملية والمؤسسات الاقتصادية القائمة في البيئة .

(٥) ان نجاح المدرسة الاعدادية العملية يتأثر بعوامل منها :

أ - ايمان المشتغلين بالتعليم داخل المدرسة وخارجها بفكرة المدرسة الاعدادية العملية وتحمسهم لها .

ب - التشجيع من جانب المسؤولين للمدرسين الذين يبذلون جهدا ملحوظا من جانبهم لتحقيق هذه الاهداف .

ج - توفر هيئة التدريس الصالحة واستقرارهم في المدرسة .

د - توفر الناظر الصالح .

هـ - توثيق الصلة بين المدرسة والمؤسسات الاقتصادية المحيطة بها ، واشتراك هذه المؤسسات في تحديد اهداف المدرسة وبرامجها

و - كفاية التدريب الميدانى ، ورسم تخطيط محكم له ، وجدية تنفيذه والعناية بتسجيله وتدعيمه بالدراسات النظرية الكافية .

ز - فهم المجتمع الخارجى لعمل المدرسة .

ح - التحرر من بعض الأعمال الروتينية التي تعطل عمل المدرسة .

ط - المبنى المدرسي من حيث كفايته وقربه من محلات العمل .

ثانيا - علاقة المدرسة الاعدادية العملية بالمدارس الاخرى :
يوصى المجتمعون بما يأتي :

٦ (ضرورة توثيق الصلة بين المدرسة الاعدادية العملية والمدارس الابتدائية المجاورة لتحقيق ما يأتي :

أ - تعريف تلاميذ المدرسة الابتدائية وأولياء أمورهم بالمدرسة الاعدادية وأهمية وظيفتها .

ب - التفاهم بين مدرسي المرحلتين بشأن تدبير الوسائل التي يمكن بها التعرف على التلاميذ الذين ينتظر التحاقهم بالمدرسة العملية .

ج - التفاهم بين المدرستين بشأن ما تسهم به المدرسة الابتدائية من نشاط في ميدان العمل اليدوي .

د - تقديم المدرسة الاعدادية العملية بعض الخدمات التعليمية مثل الوسائل التعليمية : بعض اللعب - بعض التدريبات العملية .

٧ (ضرورة توثيق الصلة بين المدارس الاعدادية العملية والمدارس الثانوية العامة المجاورة ، وذلك :

أ - بتقديم بعض الخدمات المختلفة للمدرسة الاعدادية والثانوية العامة .

ب - فتح ورش المدرسة الاعدادية لطلاب المدارس الثانوية للدراسات العملية .

٨ (ضرورة توثيق الصلة بين المدارس الاعدادية العملية ومدارس المعلمين العامة والمعلمات المجاورة وذلك :

- بالاستعانة بأساتذة مدارس المعلمين في بحث بعض المشكلات التربوية المتعلقة بالعمل بالمدرسة الاعدادية ، والتفكير في حلول لها ، وإبتكار أساليب لها مثل : عمل بطاقات تقويم مهنية وثقافية واجتماعية .

٩ (يوصى المجتمعون بأن المدرسة الاعدادية العملية مدرسة اعداد للحياة ومع هذا ، فإنهم يرون تطبيقا لمبدأ تكافؤ الفرص أن تتاح الفرصة للممتازين من التلاميذ للالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية بعد اجتياز امتحان القبول يتابع التلاميذ بعنده الدراسة التي أثبتوا امتيازهم فيها .

ويمكن أن يكون ذلك محلا للتجريب عدة سنوات للتأكد من مزاياه .

١٠) يوصى المجتمعون أن يقبل التلاميذ في المدرسة الإعدادية العملية على الاسس التالية :

أ - أن يكونوا قد اجتازوا امتحان القبول في المرحلة الإعدادية ، أو أن يعتقد لمن لم ينجح منهم امتحانا اذا احتاجت المدرسة الى ذلك .

ب - عمل اختبار شخصي للتلاميذ يكون القصد منه التعرف على ميولهم ومدى صلاحيتهم للون التعليم الإعدادي العملى .

ثالثا - التدريب في المدارس الإعدادية العملية :

١١) يرى المجتمعون أن المدارس الإعدادية العملية بحكم كونها تجربة يجب احاطتها بالظروف والشروط التى تكفل نجاحها ، بصرف النظر عن كنه نتائجها ، وهذه الشروط والظروف تتلخص فيما يلى :

أ - رعاية المسئولين خارج المدرسة وداخلها لها .

ب - توفير المال اللازم للتجربة .

ج - توفر المدرسين الصالحين للقيام بالتجربة .

د - توفر التوجيه والإشراف الفنى على المدارس الإعدادية العملية .

هـ - الإدارة الصالحة .

١٢) يرى المجتمعون أن كلا من المدارس الإعدادية العملية السبع تجربة مستقلة بذاتها بحكم نشأتها وظروف بيئتها وتلاميذها ومعلميها ولون مناهجها وأنه يجب أن تتاح لكل مدرسة فرصة التفكير والتطبيق الحر اللازم للتجربة في مجالات التعليم المختلفة ، داخل الخطوط العريضة المتفق عليها .

١٣) يرى المجتمعون أن من واجب القائمين على التجربة من مدرسين ونظار وموظفين بالمدرسة جمع البيانات الوصفية والكمية المتعلقة بالتجربة وتسجيلها ومناقشتها ، والمقارنة بين النتائج المختلفة ، وتبادل الخبرات بشأنها ، ووزن مستمر لجوانب التجربة ، ومراجعة وتتبع لها .

رابعا : التدريب الميدانى :

يوصى المجتمعون بما يأتى :

١٤) عمل مسح اقتصادى دقيق للبيئة التى توجد بها المدرسة الإعدادية العملية للوقوف على احتياجاتها من حرف وأيدى عاملة فى الحاضر والمستقبل والكشف عن امكانياتها كشرط أساسى لتحديد مجالات العمل المطلوبة للمدرسة .

(١٥) أن تتوفر في المجالات المختارة الشروط الآتية :

- أ - أن يكون في المجال فرص كافية لتدريب التلاميذ تدريباً ميدانياً .
- ب - أن يكون المجال حيويًا يتصف بالاستقرار مدة من الزمن .
- ج - أن تكون فرص العمل بالمجال قابلة للنمو والاتساع .

د - أن تكفل مجالس المدارس للتلاميذ بعد تخرجهم مستوىً ماديًا مناسبًا
(١٦) أن تكون المجالات قابلة للتغيير والتبديل إذا اقتضى تطور احتياج البيئة ذلك . ويمكن الاستفادة بالأدوات الخاصة بالمجال في بيئة محتاجة إليها .

(١٧) عند اختيار مجال حيوي لا يتوفر له التدريب الميداني في البيئة يوصى المجتمعون بما يأتي :

أ - تعد ورش المدرسة أعدادًا كافية ، يكفل للتلاميذ تدريبًا عمليًا ملائمًا .

ب - تدرب المدرسة التلاميذ في أقرب جهة تتوفر فيها فرص التدريب الميداني لهذا المجال ، وذلك فترة التدريب المتصل ، وبعض أيام العطلات .

(١٨) يوصى المجتمعون بأن تتصل المدرسة بأصحاب الأعمال اتصالًا مباشرًا وبالطريق الشخصي ، مع حسن اختيار من ينوب عن المدرسة في هذا الاتصال ، كما يوصون بأن تدعو كل مدرسة أصحاب الأعمال ومديرى الشركات في بيئتها في المناسبات المختلفة ، وتمثيلهم في المجلس الاستشاري للمدرسة ، والاسترشاد بأرائهم ومقترحاتهم فيما يتعلق بالمناهج والأدوات والتعبير بالوسائل المختلفة عن تقديرها لما يقدمونه لها من خدمات .

(١٩) يوصى المجتمعون بأن توثق المدرسة صلتها بالعمال المشتركين في الإشراف على تدريب التلاميذ ميدانيًا ، وذلك بدعوتهم في المناسبات المختلفة وفي بعض الاجتماعات التي تتعلق بالدراسة الميدانية وغير ذلك من وسائل التشجيع الأدبي .

(٢٠) يوصى المجتمعون بأهمية تهيئة التلاميذ للعمل الميداني قبل البدء فيه فعلاً ، وذلك بوسائل من قبيل :

- أ - اشراك التلاميذ مع المدرسين في عملية المسح الاقتصادي للبيئة .
- ب - زيارة المدرسين المختصين لاماكن التدريب ، لاستطلاع العمليات المختلفة التي تجرى بها ، والتعرف على ما هو مناسب للتلاميذ .

ج - تنظيم زيارات للتلاميذ في ضوء زيارات المدرسين للبيئة الداخلية للمصنع أو محل العمل ، للتعرف على نشاطه بصفة عامة .

د - تدريب التلاميذ في ورش المدرسة ، بحيث يتعرف التلاميذ ويتدربون على أوليات العمليات المختلفة ، واستخدام الأدوات المستعملة وطرق صيانتها والوقاية من أخطارها .

هـ - تزويد التلاميذ بمبادئ المعلومات العلمية والاقتصادية المتصلة بالمجال .

(٢١) يوصى المجتمعون بأن يكون تدريب التلميذ في المجال الواحد ، بحيث يمر بجميع العمليات المتصلة بالمجال ، لا أن يركز تدريبه على عملية واحدة منعزلة عن سواها .

كما يوصون بأن يراعى عامل السن والنضج في تقديم التلميذ للأعمال المختلفة .

(٢٢) يوصى المجتمعون بأن تحرص كل مدرسة على أن تتفق مع أصحاب الأعمال والشركات على اختيار أحسن العمال خلقا ومهارة لتدريب التلميذ ما أمكن ذلك .

(٢٣) يوصى المجتمعون بأن يكون عدد التلاميذ المطلوب تدريبهم مناسباً لامكانيات المصنع ، من ناحية ، وعدد المشرفين عليهم من ناحية أخرى .

(٢٤) يوصى المجتمعون بأن يشترك في الإشراف على التلاميذ في الميادين العملية مجموعة من مدرسي المواد الثقافية والعملية على حد سواء ، حتى يتوفر الإشراف من ناحية ، ويقوى الربط بين المواد الدراسية من ناحية أخرى ، كما يوصون بأن يقوم بالإشراف عليهم كذلك أصحاب العمل والشركات ورؤساء الأقسام في العمل .

(٢٥) يوصى المجتمعون بأن يشمل الإشراف على تدريب التلاميذ على المهارات العملية وحسن سلوكهم ونمو شخصياتهم كأفراد متعاونين قادرين على تحمل المسؤولية ، مقدرين لتبعات أعمالهم .

(٢٦) يوصى المجتمعون بأن يقترن الإشراف الدقيق للمدرسين ولأصحاب العمل على التلاميذ بعملية تسجيل مفصل لنشاط التلاميذ وسلوكهم وفق بطاقة تتفق عليها هيئة المدرسة .

(٢٧) يرى المجتمعون أن يقوم التلاميذ بدورهم بتسجيل ملاحظاتهم على العمل وخبراتهم ، وفق الخطوط العريضة التي يتفق عليها مدرسو الميدان .

(٢٨) يرى المجتمعون أنه يجب توفر إخصائي اجتماعي لكل مدرسة إعدادية عملية ، مدرباً ، يسهم في عملية الإشراف على التلاميذ في مجالات العمل ودراسة حالاتهم وتوجيههم .

(٢٩) يرى المجتمعون أن عملية تقويم التلميذ في العمل الميداني يجب أن تكون عملية مستمرة ، بحيث تنصب على جميع جوانب نمو التلميذ مهنيًا واجتماعيًا ، وأن يشترك في هذه العملية المشرفون على التلميذ من المدرسة ومن ميدان العمل .

٣٠) يوصى المجتمعون بأنه نظرا لان المدرسة مسئولة عن التلميذ أثناء الدراسة داخل المدرسة وخارجها ، فانه يجب أن تتخذ المدرسة التدابير الكفيلة بوقاية التلاميذ وتأمينهم من أخطار العمل ، وذلك بعمل اللوحات العامة للاستخدام الصحيح للعدد والآلات والاطار الناجمة عن سوء الاستخدام وغير ذلك من وسائل التنبيه والتحذير ، كما تحرص المدرسة على تأمين الآلات بحيث لا يسهل العبث أو التعرض لاطارها . كذلك يجب على كل مدرسة أن تطمئن أصحاب الاعمال بما اتخذته الوزارة من التأمين الشامل على التلاميذ ضد الحوادث .

٣١) يوصى المجتمعون بأن يكون العمل الميداني هو المحور الذي يدور حوله جزء كبير من موضوعات الدراسة في المواد المختلفة .

(٣٢) توصية ختامية :

يوصى المجتمعون بضرورة عقد حلقات محلية في كل مدرسة اعدادية عملية قبل بداية العام الدراسي لمدة ثلاثة أيام على الاقل - والعرض منها :

اولا : ايقاف المدرسين الذين لم يحضروا برامج التدريب هذا الصيف على أهم نتائج هذا البرنامج ، وتوصيات الدارسين وامدادهم بصورة من مطبوعات المؤتمر .

ثانيا : وضع خطة العمل للعام الجديد في ضوء نتائج بحوث هذا البرنامج ، بحيث يحدد كل مدرس عمله خلال العام ، ونواحي التجديد التي سيدخلها في عمله بما يتفق وظروف البيئة .

تمهين التعليم الثانوى

للاستاذ عبد العزيز سلامة

عميد كلية المعلمين

قد لا تكون هناك مرحلة من مراحل التعليم المختلفة تتنازعها الفلسفات المتعددة ، والاتجاهات المتصارعة ، مثل مرحلة التعليم الثانوى .

فهناك من يدعو الى قصر التعليم الثانوى على هؤلاء الذين سيلتحقون بالجامعات او المعاهد العليا ، وبالتالي ينبغي توجيه الدراسة فيه نحواعداد الطلاب لمتابعة مرحلة التعليم التالية . ويرى فريق آخر ان وظيفة المدرسة الثانوية الاساسية هي الاعداد للحياة ، وتدريب الطلاب على مواجهة حياتهم فى المجتمع بوظائفه المختلفة . ويتفاوت اصحاب الراى الاخير فى تحديدهم لماهية الاعداد للحياة ، وخاصة فيما يتعلق بالاعداد المهني لطلاب المدرسة الثانوية . فالبعض ينادى بأهمية الاعداد المهني كناحية أساسية للاعداد للحياة ، بينما يكتفى البعض الآخر بالنواحي العامة للمواطنة ، كمعرفة الحقوق والواجبات والنواحي الاجتماعية والاقتصادية ... الخ .

ولقد تأثرت المدرسة الثانوية بهذه الاتجاهات المختلفة ، فلم تستقر فى مناهجها ووسائلها ، وتنازعتها تلك الآراء المتصارعة ، فيوما تعدل المناهج وتدخل موادا جديدة كالهوايات والدراسات العملية بقصد زيادة كفاية المدرسة فى الاعداد للحياة ، وينادى فى يوم آخر بأنها ستقصر دخولها على عدد من الطلاب القادرين على متابعة الدراسات العليا . ولعل من أهم وأحدث الاتجاهات التى بدأت تغزو التعليم فى الاقليم المصرى ، ادخال بعض نواحي التعليم الفنى فى مناهج الدراسة الثانوية كوسيلة لاعداد الطلاب للحياة العملية . فما هى الاسس التى يقوم عليها هذا الاتجاه ؟ وما هى وسائله ؟ :

اعداد للجامعة أم اعداد للحياة ؟

لتحديد موقفنا من هذا السؤال ، لابد لنا ان نبدأ بالقاء نظرة سريعة على تطور التعليم الثانوى ، لتفهم جذور الفلسفات والعوامل المختلفة التى تؤثر فى تحديد وظيفة المدرسة الثانوية .

تعود نشأة التعليم الثانوى الى عصر الاغريق ، الذين أدت سبباتهم فى الشؤون الاقتصادية والسياسية الى متابعتهم التعليم فيما بعد مراحلها الاولى . وكان الهدف من هذه المدارس التى كانت مقصورة على فئة خاصة من الشعب ، تزويد الطلاب بالمهارات والمعارف اللازمة لمناقشة الامور السياسية والاقتصادية ، عن طريق دراسة علوم اللغة والفلسفة والهندسة .

ويلاحظ ان هذا كان يتفق مع الحياة التى كانت تحياها تلك الطبقة

الحاكمة ، التي تهيمن على النواحي السياسية وشئون الحكم ، مع ترك نواحي الانتاج العملية لطبقة العبيد .

واستمرت الدراسة الثانوية على هذا النحو تقريبا في عصور الرومان والمسيحية الاولى . وعندما ظهرت الجامعات في العصور الوسطى ، حدث تغير في وظيفة المدرسة الثانوية ، اذ اخذت على عاتقها اعداد طلابها للالتحاق بتلك الجامعات . ومن هنا بدأت تلك الوظيفة تؤثر في نوع الدراسة ومناهجها ، وظل هذا هو هدف المدارس الثانوية في عصر النهضة والاصلاح ايضا ، وساعد على بقاءه الفكرة القائلة بأن منهج المدرسة الثانوية يقدم افضل تدريب للعقل ، كما أنه يعتبر الاساس الصحيح للتربية الحرة .

وبابتداء القرن الثامن عشر ، ابتدأت الظروف الاجتماعية والاقتصادية تتغير ، فظهرت الديموقراطيات الحديثة ، التي اتاحت التعليم لطبقات الشعب المختلفة ، كما تطورت العلوم وأساليب الصناعة ، وأصبح منهج المدرسة الثانوية منهجا شكليا ضيقا ، لا يناسب روح العصر ، وظهرت الحاجة بصورة واضحة الى مواد جديدة تتصل بالحاجات الحقيقية في الحياة . وأدى هذا الى ظهور أنواع جديدة من المدارس ، تعطى اعدادا مباشرة للمهن المختلفة ، وبالتالي ابتدأت المدرسة الثانوية تقصر نوع الطلاب المتحقين بها ، على القادرين على متابعة الدراسة الجامعية . وقوت الجامعات هذا الاتجاه ، حينما أصرت على اعداد الطلاب الذين يلتحقون بها اعدادا خاصا في بعض مواد محددة ، قبل الالتحاق بها . ولكن الظهور التدريجي للطبقات الوسطى في القرن التاسع عشر ، والتطور السريع في التجارة ، وانتشار العلوم وتقدمها ، أدى الى ظهور الحاجة الى أنواع جديدة من التعليم الثانوي لتقابل تلك الحاجات الاجتماعية والاقتصادية ، وخاصة أن المدرسة الثانوية الاكاديمية أصبحت متخلفة عن هذا التطور ، وأصبحت مجرد مرحلة تؤدي الى الجامعات والمعاهد العليا .

ولكن الامور لم تستمر على هذا الوضع ، بل بدأت بعض البلاد كالولايات المتحدة الامريكية تعتبر المرحلة الثانوية مرحلة عامة لكل التلاميذ ، يدخلونها بعد الانتهاء من المرحلة الاولى ، وذلك لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، فلا تقتصر المدرسة الثانوية على التلاميذ الممتازين عقليا واجتماعيا . ونتيجة لهذا بدأت المدرسة الثانوية تغير من فلسفتها وأهدافها ومناهجها . فمن الطبيعي الا تقتصر تلك المدرسة جهودها على القلة التي ستتابع الدراسات العليا ، بل أصبح من الضروري أن تواجه حاجات الشباب الذين بدأوا يفقدون اليها من جميع الطبقات ، وتعدهم لمجالات الحياة المختلفة .

ومن هنا ظهرت مبادئ الاعداد للحياة كوظيفة أساسية للتعليم الثانوي ، وان كان هذا لا ينفي وظيفتها القديمة في الاعداد للجامعة ، وخاصة بعد أن أظهرت التجارب أن هاتين الوظيفتين لا تتعارضان .

ونظرة الى التعليم الثانوي في البلاد المختلفة في الوقت الحاضر ، تؤكد لنا تثبيت دعائم اتجاه هذا التعليم ، نحو الاعداد للحياة . ففي الاتحاد السوفيتي ، أدخلت الدراسات العملية كمادة أساسية في المدرسة الثانوية

الى جانب الاهتمام بتدريب الطلاب على العمل في « الورش والمصانع والمزارع ، كجزء من البرنامج المدرسي ، هذا بالإضافة الى اعطائهم الاسس العملية اللازمة لفهم الصناعة والزراعة في البلاد ، واعدادهم للمواطنة بمختلف مظاهرها . وفي الولايات المتحدة انشئت المدرسة الثانوية الشاملة Comprehensive School التي تتنوع برامجها بين المواد النظرية والمواد العملية ، بالإضافة الى ربط المناهج بالحياة ومشكلاتها المختلفة .

واضح مما سبق أن التعليم الثانوى يتجه في معظم البلاد المتمدنية نحو اعداد الطلاب للحياة العامة . فما مدى تأثير التعليم الثانوى في الاقليم المصرى بهذا الاتجاه ؟

نشأت المدرسة الثانوية المصرية في عهد محمد على لغرض محدد ، هو اعداد التلاميذ للمدارس الخصوصية ، وبقي هذا الغرض مهيمن على التعليم الثانوى ، حتى بعد أن انتشر التعليم الى حد ما ، في أول العهد بالحياة النيابية في عصر اسماعيل .

وعندما جاء الاحتلال البريطانى ، تحولت المدارس بجميع انواعها الى آلة طيعة في أيدي المستعمرين ، الذين ضيقوا الخناق على التعليم والمعلمين . وأصبح الهدف من التعليم الثانوى تخريج الموظفين الذين لا يصلحون الا في بعض الاعمال الكتابية الروتينية ، أو متابعة التعليم العالى ، وحتى هؤلاء كانوا من طبقة مختارة وهى القادرة على دفع المصروفات التى قررت على تلاميذ تلك المدارس .

واستمر الاعداد للوظائف الحكومية أو لمتابعة التعليم العالى ، هما وظيفتا التعليم الثانوى ، حتى بعد أن صدر دستور سنة ١٩٢٣ الذى قرر التعليم الإلزامى لجميع أطفال الشعب ، فانشئت مدارس الزامية لتطبيق قانون التعليم الإلزامى ، مع بقاء أنواع التعليم الأخرى (المدارس الابتدائية والثانوية) ، ونتيجة لهذه الثنائية في التعليم الاولى ، بقيت المدرسة الثانوية خاصة بطبقة معينة من التلاميذ القادرين على دفع المصروفات ، والذين يطمعون في الوظائف أو متابعة الدراسة في المعاهد العليا والجامعات . ولذلك استمرت الاهداف القديمة للمدرسة الثانوية باقية .

وفي سنة ١٩٥٠ ألغيت المصروفات من التعليم الثانوى ، ثم صدر في سنة ١٩٥١ قانون توحيد مرحلتى التعليم الاولى والابتدائى ، ومع ذلك بقيت هناك فوارق من الناحية الواقعية بين المدارس الابتدائية بنوعيتها ، مما أدى الى قصر دخول المدرسة الثانوية على نوع معين من التلاميذ ، وهم الذين تعلموا اللغة الاجنبية في المدرسة الابتدائية . ومعنى هذا أن المدرسة الثانوية استمرت مرحلة خاصة من مراحل التعليم .

وفي سنة ١٩٥٣ ألغيت اللغة الاجنبية من التعليم الابتدائى ، وتم توحيد مناهج التعليم في المرحلة الاولى ، وانشئت المدرسة الاعدادية والمدرسة الثانوية (التى تنوعت الى أنواع مختلفة منها النظري ومنها الفنى) . ومنذ ذلك الوقت حدث تحول كبير في المدرسة الثانوية ، فلم تعد مرحلة مقصورة على طبقة معينة من التلاميذ وخاصة أن عدد الطلاب الذين يلتحقون بها قد زاد زيادة كبيرة .

ونتيجة لزيادة عدد الطلاب المتخرجين في المدارس الثانوية ، فإن الجامعات لم تعد تستوعب نسبة كبيرة منهم ، كما أن الحكومة لم يعد فيها مجال لتشغيل العدد الذي يتبقى ، وأصبحنا نواجه كل عام مشكلة الأعداد الهائلة ، المتخرجة في المدرسة الثانوية ، والتي لا تصلح إلا لدخول الجامعات .

ويتضح مما سبق ، أن الهدف القديم من التعليم الثانوى أصبح غير صالح لمواجهة مطالب العصر ، وأن الطريق السليم لمواجهة مشكلات التعليم الثانوى وخريجيه هو تعديل أهداف هذا التعليم ، بحيث يوجه الاهتمام لأعداد الطلاب لميادين أوسع في الحياة ، بدلا من اعتباره مرحلة دراسية ، تؤدي الى ما بعدها من مراحل .

وفي الواقع ، أننا لا نأتى بجديد بدعوتنا الى هذا الاتجاه ، فقد قامت هذه الدعوة منذ سنوات ، وعبر مؤتمر التعليم الثانوى ، الذى عقد في القاهرة سنة ١٩٥٥ ، عن هذا الاتجاه في أهدافه الذى وضعها للمدرسة الثانوية . وفعلنا بدأت بعض المواد الجديدة مثل الهوايات والدراسات العملية . إلا أننا لا نعدو الحقيقة إذا قلنا أن الاهتمام ما زال موجها نحو ما يعتبر أنه صالح للأعداد للجامعة . وليس أدل على ذلك ، مما لوحظ من عدم صلاحية خريجي المدارس الثانوية لمواجهة الحياة . ويبدو أن هذا ناتج من عدم فهمنا لماهية الأعداد للحياة ، أو عدم عنايتنا بجوانب هذا الأعداد .

الأعداد المهني والأعداد للحياة :

ما الذى يقصد بالأعداد للحياة ؟ اعل الإجابة على هذا السؤال توضح لنا كثيرا من الجوانب التى يتبغى العناية بها ، إذا أردنا حقا للمدرسة الثانوية أن تعد طلبتها للحياة .

حاول الكثيرون الإجابة عن هذا السؤال ، وخاصة في البلاد التى سبقتنا في هذا الاتجاه . ويكفى هنا أن ننظر الى مسئوليات الفرد في الحياة لنجد أن الأعداد للحياة يتطلب الأعداد في النواحي التالية :

- ١ - الناحية الصحية والشخصية .
- ٢ - الحياة الاسرية .
- ٣ - الحياة الاقتصادية وكسب العيش .
- ٤ - الحياة العامة والعلاقات الاجتماعية ، ومسئوليات المواطن بالنسبة للمجتمع .

اذن ، فالأعداد لكسب العيش ، إحدى النواحي الهامة للأعداد للحياة . وفي الواقع ، أننا لا نتطرق حينما نقول أن هذه الناحية من الأعداد تعتبر أهم النواحي بالنسبة للتعليم الثانوى باعتباره مرحلة منتهية لكثير من الطلاب يواجهون بعدها الحياة . فمن أهم المشكلات التى تواجه المتخرجين في المدرسة الثانوية كيفية الحصول على عيشهم . ولعل هذه الناحية هى إحدى النواحي التى مازلنا نغفلها ونتغاضى عنها ، مع ادراكنا أنها

السبب الاساسى لمعظم المشكلات التى تواجه الطلاب . ولن نستطيع أن ندعى أننا نعد تلاميذنا للحياة ، مالم نعددهم لبعض المهن التى يمكنهم أن يكسبوا منها عيشهم فى حياتهم المستقبلية ، ولن نستطيع أن نلقى اللوم كله على الشباب أو الآباء ، اذا ما تهالكوا على دخول الجامعة ، مالم ندرّبهم على السير فى طريق آخر غير هذا الطريق .

وفى الواقع أن الدعوة الى تمهين التعليم الثانوى ، تركز على أسس لا تتعارض مع الاسس الاخرى لهذا النوع من التعليم . فمن الناحية الفلسفية ، قد أوضحنا أن توجيه التعليم الثانوى نحو الاعداد للحياة أصبح أمرا ضروريا ، كما بينا أن الاعداد لكسب العيش هو احد الجوانب الهامة للاعداد للحياة . والى جانب هذا ، تعتبر المهنة أهم النواحي التى تقيم التوازن بين استعداد الفرد الخاص وخدمته الاجتماعية ، وبالتالي يعتبر الاعداد لها مركزا متكامل عنده النواحي الشخصية مع النواحي الاجتماعية .

ومن الناحية السيكولوجية ، تعتبر المهنة عملا متواصلا ذا غرض ، ولذلك فالتربية عن طريق المهن تجمع فى ثناياها من العناصر المؤدية الى التعلم ما لا يتوافر فى أية طريقة اخرى ، اذ انها تبرز الدوافع وتستغلها ، وترتكز على ما يقوم به المتعلم من نشاط ذى هدف - وكل هذه اسس يقوم عليها التعلم بمعناه السليم .

والى جانب هذا ، فان التعليم الثانوى ، اذ ينحو نحو الناحية المهنية ، فانه يحقق بعض الحاجات التى يحس بها المراهق ، من تحقيق لذاته ، عن طريق ابراز قدرته على العمل النافع ، ومساعدته على الاستقلال الاقتصادى ، الذى يتطلع اليه ، الى غير ذلك من المميزات المعروفة لفترة المراهقة .

ومن الناحية الاجتماعية ، يحتاج المجتمع الى أفراد منتجين ، يسهمون فى بنائه ، مما يستتبع الاهتمام بتزويدهم بالمهارات والمعارف ، التى تكفل لهم ذلك .

واذا كان هذا المبدأ ينطبق على جميع المجتمعات ، فانه يعتبر ضروريا بالنسبة للمجتمع العربى فى مرحلة تطوره الحالية . فنحن لسنا فى حاجة الى هؤلاء الذين يكتفون بالدراسة المكتبية ، بقدر حاجتنا الى أفراد عاملين يمكنهم أن يشقوا طريقهم فى الحياة العملية ، ويتعاونوا على بناء المجتمع الصناعى الزراعى ، الذى يضمن لنا حياة سعيدة ، ذات مستوى معيشى مرتفع .

والى جانب هذا ، قد يغير ادخالنا التعليم المهنى فى التعليم الثانوى ، من بعض اتجاهاتنا الخاطئة ، التى رسبت فى نفوسنا نتيجة لمهود الاستعمار التى مرت بنا . فينبغى أن يتعلم الطلاب احترام العمل مهما كان نوعه . كما يجب أن يعرفوا أن المواد النظرية ، ما هى الا أساس علمى لما تقوم به من أعمال صناعية أو زراعية أو تجارية . وهذا لا يتم ، ما لم يهتم التعليم بالنواحي العملية كاهتمامه بالنواحي النظرية .

وفى ضوء ما سبق ، يمكن أن نقول : أن ادخال النواحي المهنية فى التعليم

الثانوى يقوم على أسس قوية . ومع ذلك فهناك بعض الاعتراضات التى تقوم ضد هذا الاتجاه .

ولعل أهم هذه الاعتراضات ، هى مدى ملائمة هذا الاتجاه لواجب المدرسة الثانوية ازاء الاعداد للجامعة ؟

فالبعض يرى أن الاعداد المهني ، بل والاعداد للحياة ، يتعارض مع الاعداد للجامعة ، وبعض هؤلاء يقترح لحل مشكلة الطلاب الزائدين عن حاجة الجامعات أن تقتصر المدرسة الثانوية على قبول عدد من الطلاب ، يساوى العدد الذى تسمح به الجامعات والمعاهد العليا ، على أن يلتحق الباقيون بالمدارس الثانوية الفنية .

حقا لا نستطيع أن ننكر أن إحدى الوظائف الهامة للتعليم الثانوى ، هى اعداد الطلاب لمتابعة الدراسة بالجامعات والمعاهد العليا ، وأنا اذا كنا ندعو الى الاهتمام بالاعداد المهني في التعليم الثانوى ، لا نقصد أن يكون هذا على حساب الاعداد للجامعة . ولكن ما ننادى به ، هو أن تعمل المدرسة الثانوية على تكامل هاتين الوظيفتين ، وليس هذا بالامر الصعب ، فمقد أثبتت التجارب أن الاعداد للحياة ، لا يتعارض مع الاعداد للجامعة ، كما أننا يمكن أن ندرك أن الاعداد المهني ، لا يتعارض أيضا مع الاعداد للجامعة ، اذا عرفنا أن أية مهنة في العصر الحديث تعتمد على أسس علمية نظرية وتجريبية مستمدة من ميادين المعرفة المختلفة .

ولذلك فالاعداد المهني يستلزم اعدادا علميا كافيا ، ومن هنا ندرك أن الناحية العلمية الضرورية للاعداد للجامعة ، ضرورية أيضا للاعداد المهني .

والى جانب هذا ، فإن الاعداد لجوانب الحياة الاخرى التى أشرنا اليها فيما سبق ، والمتكاملة مع النواحي المهنية ، تستلزم ثقافة ، ينبغى أن يستمدتها الطلاب من المواد الدراسية المختلفة ، التى تفيد أيضا فى اعدادهم للجامعة .

أما عن قصر التعليم الثانوى على عدد محدود من الطلاب ، فإن هذا يناق مبادئ الديمقراطية ، التى تعمل على فتح مجالات الدراسة المختلفة أمام الجميع ، حتى تتكافأ الفرص أمام الجميع ، وخاصة أننا لا يمكننا أن نطمئن على أنه يمكن اصدار حكم صحيح على الطالب ، وعلى مدى صلاحيته لمتابعة الدراسة النظرية في سن الخامسة عشرة ، وهى سن القبول بالمدارس الثانوية .

كما أن اتجاه التعليم الثانوى نحو النواحي المهنية ، لا ينفي وجود المدارس الفنية الاخرى ، إلا أن الفرق بينهما أن التعليم الثانوى يعطى ثقافة واسعة ، ويعد لمستقبل به تنوع ، يكفل للفرد الحرية في اختيار الطريق الذى تتجه له ظروفه الخاصة ، أما التعليم الفني فهو يعد طبقة من الفنيين في مهن محددة .

أساليب تمهين التعليم الثانوى :

بعد أن استعرضنا أهمية تمهين التعليم الثانوى ، والاسس التى يقوم عليها ، بقى أن نستعرض وسائل هذا التمهين .

هناك طرق عدة سلكتها البلاد المختلفة في محاولتها ربط المدرسة الثانوية ومناهجها بالحياة والاعداد لها .

ويمكن أن نميز في هذا المجال بين اسلوبين : هما تمهين المادة الدراسية ، وادخال المواد المهنية العملية في مناهج الدراسة .

أ - تمهين المادة الدراسية :

ويقوم هذا الاسلوب على أن المعارف النظرية ، للمواد المختلفة ، لها تطبيقاتها العملية التي تستغل في النواحي المهنية ، ولهذا ينبغي إعادة تنظيم المواد الدراسية ، وإضافة التطبيقات العملية لها ، بحيث تتركز الدراسة فيها حول النواحي التي يمكن أن يستفيد منها الطالب في حياته الشخصية أو المهنية ، مع عدم إهمال النواحي النظرية . فمثلا ، تتركز دراسة العلوم الطبيعية والكيميائية حول الصناعات الكيميائية أو الكهربائية ، أو تدور الدراسة في علوم الحيوان والاحياء حول أساليب الزراعة وتربية الحيوان ، وهكذا بحيث تتكامل النواحي النظرية مع النواحي العملية في وحدة واحدة ، وبهذا يمكن أعداد الطلاب للحياة العملية في نفس الوقت الذي يزودون فيه بما يكفيهم لمتابعة التعليم في مراحله التالية .

ويتميز هذا الاسلوب بأنه يجمع بين النواحي النظرية والعملية ، في وحدة واحدة ، بحيث تسهم جميع المواد في أعداد الطالب للحياة والجامعة في نفس الوقت .

كما أنه يعد الطالب لمجالات واسعة من الحياة المهنية ، بدلا من قصره على مجال واحد أو مهنة واحدة .

ألا أن هناك من يعترض على هذا الاتجاه ، أما لأنه يقلل من أهمية النواحي النظرية اللازمة للجامعة ، أو لأنه لا يعد الطالب أعدادا سليما للحياة المهنية ، وخاصة أن المهن في الوقت الحاضر أصبحت معقدة ، وتحتاج إلى تعمق ، ومهارات خاصة ، مما لا يمكن تدريب الطالب عليه في ظل هذا الاتجاه .

ب - ادخال الدراسات العملية :

أما الاتجاه الثاني ، فيقوم على أساس ادخال بعض المواد ذات الطابع المهني أو العملي في منهج الدراسة الثانوية ، مثل تعليم بعض الصناعات أو الآلة الكاتبة أو أصول التجارة ... الخ .

ويتميز هذا الاسلوب بأنه يعطي تدريباً مباشراً للمهارات اللازمة لبعض الأعمال والمهن ، بدلا من الاقتصار على النواحي النظرية السطحية ، التي قد تأتي عرضاً أثناء المواد المختلفة .

وفي الواقع ، يمكن الجمع بين الاسلوبين السابقين في مدارسنا ، فمع ربط المواد الدراسية بالحياة ، يمكن تنظيم دراسات عملية متنوعة ، يختار من بينها الطلاب ما يتفق مع استعداداتهم وميولهم .

ألا أننا أن نشير إلى بعض المبادئ التي ينبغي مراعاتها في تمهين التعليم الثانوي :

١ - ربط النواحي العملية والدراسات المهنية ، باحتياجات المجتمع ومشكلاته .

أي أنه ينبغي أن ندرك ما يحتاجه المجتمع الخارجى ، فى ضوء تطوره الصناعى والزراعى ، ونعد له الافراد القادرين على القيام بالاعمال التى يستلزمها هذا المجتمع ، بدلا من اعداد الطلاب لنواح أخرى قد لا يحتاجها المجتمع .

ب - تنويع الدراسة الثانوية ، بحيث يجد فيها الطلاب المختلفون ما يلأئم ميولهم وقدراتهم المتباينة .

ج - عدم اهمال النواحي العلمية النظرية ، التى لا غنى عنها للاعداد للمهن فى عصر العلم ، أو الاعداد للجامعة .

الحركة التجريبية والمدارس النموذجية في الاقليم المصرى

للدكتور محمد الهادى عفيفى
والدكتور محمد احمد الفنام
كلية التربية - جامعة عين شمس

هذه مجموعة من المقالات اعدتها الكاتبتان بمناسبة عقد مؤتمر المدارس النموذجية في مدينة الاسكندرية (من ١٧ - ٢٧ أغسطس سنة ١٩٥٩) . المقال الاول ، وهو الصادر في هذا العدد من الصحيفة ، يتناول نبذة عن قيام الحركة التجريبية بالخارج ومغزى هذه الحركة في الفكر والتطبيق التربوى . والمقال الثانى يعرض الحركة التجريبية بالمدارس النموذجية بالاقليم المصرى من حيث نشأتها ، ووضع المدارس النموذجية داخل الاطار الادارى للتعليم العام ، وتنظيمات المدارس النموذجية ، وأوجه نشاطها ، وأساليب العمل بها ، والمبادئ التى تقوم عليها هذه الاساليب وتلك الوجوه من النشاط . ثم يتناول المقال الثالث نقدا للمدارس النموذجية يوضح نواحي القوة ونواحي الضعف فيها وأسباب ذلك . وأخيرا يتناول المقال الرابع رأيا بشأن مستقبل المدارس النموذجية ، والعوامل التى ينبغى أن تتوفر لقيامها برسالتها المرجوة منها

(١) الحركة التجريبية وأثرها في الفكر والتطبيق التربوى

عاش التعليم حتى القرن التاسع عشر دون أن نسمع عن قيام مدارس تجريبية فيه ، تكون حقلا لابتكار بعض الاساليب التربوية أو تطبيقها أو تعديلها ، وذلك تمهيدا لنشرها بين المدارس الأخرى . وربما كان مرجع هذا ان المجتمعات في الماضى كانت بطيئة التطور نسبيا اذا فورنت بمجتمعات القرنين التاسع عشر والعشرين ، وأن المدارس بدورها كانت بطيئة الحركة تكاد تسير على وتيرة واحدة دون أن تحيد عنها تقريبا مئات السنين ، كما كانت قاصرة على عدد قليل من الافراد يمثلون الصفوة من دون عامة الناس . وكان اذا بزغ فجر عصر جديد في التاريخ الثقافى لمجتمع من المجتمعات ، وآذن بتبدل الامور والاحوال في ذلك المجتمع ، قام لون جديد من التعليم ومن المدارس يسد حاجة العصر الجديد . مثال ذلك أنه عندما اخذت الثقافة العربية تحل محل الثقافة اليونانية والقبطية والفارسية في مصر والشام والعراق وغيرها من البلاد المجاورة منذ القرن السابع عشر الميلادى ، ظهرت مؤسسات تعليمية جديدة ، تمثلت فى انكتاتيب والمساجد ، التى اخذت تحل تدريجيا محل المؤسسات التعليمية التى ألفها أهل تلك البلدان من قبل . وظل تعليم الكتاتيب وتعليم المساجد قرنا بعد قرن ، دون أن يمسه تغيير جوهري في أصوله ومحتواه وأهدافه ، وان اعتوره تطور الى احسن أو الى أسوأ ، بقدر ما أصاب البلدان العربية في البلدان المختلفة من تطور الى احسن أو الى أسوأ . وعندما بدأت مؤثرات الثقافة الحديثة تدخل مصر والعالم العربى منذ أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر ظهر لون جديد من التعليم عرف باسم التعليم الحديث ، اخذ ينافس تعليم الكتاتيب وتعليم المساجد والازهر ، بل ويحل محله تدريجيا ، حتى ساد عليه في الحجم والاتساع .

ثم ان التعليم فى الماضى ، فضلا عن هذا كله ، لم يكن تعليمًا موجهًا وإنما كان متروكًا للأفراد والجماعات دون أن تسير الدولة شؤونه فى أغلب الأحيان . ومن ثم سار التعليم بطريقة تلقائية دون أن يكون له هدف مرسوم ، لا تدفعه إلا تقاليد الماضى وسنة السلف .

وفضلا عن ذلك فإن التعليم خلال العصور القديمة والوسطى غلبت عليه الصبغة الدينية بأفكارها الثابتة المقدسة التى لم تكن تتطلب من طلابها سوى التقبل والاستسلام . ولم يدر بخلد واحد من الناس أن يخضع جانبًا من جوانب هذا التعليم للون من ألوان التجريب الذى شرع الباحثون فى الأخذ به فى ميدان العلوم الطبيعية فى أوائل العصور الحديثة .

كل هذه العوامل جعلت سير التعليم دون تجريب ، ودون مدارس تجريبية ، أمرا عاديا ، لا حاجة اليه .

العوامل الاجتماعية والتربوية والعلمية

التى أدت الى قيام المدارس التجريبية النموذجية

لكن حدثت خلال العصر الحديث ، خصوصا خلال القرن الذى نعيش فيه ، تطورات فى المجتمع وفى التربية وفى العلوم الاجتماعية ، جعلت قيام المدارس التجريبية ضرورة اجتماعية وتربوية وعلمية . فكثير من المجتمعات الحديثة ، بفضل التقدم العلمى والتكنولوجى ، زاد تعقد ثقافتها وتشعباتها واتجاهاتها ومطالبها ، وأصبحت سرعة التغير فيها على نحو لم تألفه من قبل ، وربما يهدد مصيرها من بعد . والتربية النظامية بدورها أخذت تستجيب لهذا التغير ، فتطورت وتجددت ، وسار التغير فيها بخطى أسرع من قبل ، كما اتسع مجالها لتشمل معظم أبناء الشعب ، فتطلب ازدياد حجم التعليم وسرعة تغيره والرغبة فى مزيد من التغير - والتغير فى اتجاه محمود العواقب حتى يساير تغير المجتمع ويسهم فى توجيهه وجهة مرغوبا فيها - قيام لون من المدارس يحتل مكان الريادة فى التعليم ، وينير معالم الطريق الذى يسير فيه النظام التعليمى ، على ضوء ثمار تجاربه وأساليبه المبتكرة فى الميدان .

ومما جعل قيام هذا اللون من المدارس حقيقة واقعة وضرورة وظيفية تطور العلوم الاجتماعية ، بصفة عامة ، وعلم النفس بصفة خاصة ، من مرحلة القياس المنطقى والنظر والوصف ، الى مرحلة الاستقراء والبحث التحليلى والتطبيق العلمى . وصارت التربية ميدانا من ميادين هذا التطبيق ومجالا من مجالات البحث العلمى . ونتج عن هذه التغيرات فى مجال العلوم الاجتماعية والنفسية وعن التغيرات الاجتماعية سאלفة الذكر ، ظهور المذاهب والنظريات التربوية التى نادت بأساليب تربوية حديثة شرعت فى تطبيقها وتجريبها فى تلك المدارس لتثبت صحتها وجدواها للعصر الذى توجد فيه .

من هذا تتضح أهمية المدارس التجريبية من الناحية الاجتماعية

والتربوية والعلمية . فهي من الناحية العلمية ضرورة ابتدعتها المجتمعات المتغيرة ، لترجم تغيراتها الى طرائق وأساليب تربوية يعين استخدامها في المدارس على مواجهة تغيرات تلك المجتمعات ، وهي ضرورة تربوية ، لان التعليم العام لا تسهل عليه الاستجابة للتغيرات الاجتماعية بنجاح الا اذا توفرت لديه اساليب تربوية ثبتت صحتها . ثم انها ضرورة علمية لانها لازمة من لوازم التربية كعلم من العلوم ، ولان ما يسفر عنه التجريب فيها من نتائج يمكن أن يكون اضافة للفكر والتطبيق التربوي والاجتماعي . بل ان علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التعليمي والاجتماعي لا يمكن نموها وتطورهما بين مصاف العلوم بدون التجريب في المدارس .

وعلى ذلك ، فانه في الوقت الذي تفيد فيه المدارس التجريبية من اشراف بعض المربين واصحاب المذاهب التربوية واصحاب النظريات النفسية والاجتماعية عليها ، فانها تفيد هؤلاء جميعا ، بما تكشف عنه تجاربها من نتائج تزيد ذخيرة المعرفة التربوية والنفسية والاجتماعية لدى هؤلاء الناس .

تطور مناهج البحث في التربية

الالهام والاستقراء في التربية :

في الوقت الذي كانت فيه العلوم الطبيعية تتطور من المنهج القياسي الاستنباطي الى المنهج الاستقرائي التجريبي على يد فرانسيس بيكون في القرن السابع عشر ، ثم الى المنهج المتكامل من القياس والاستقراء على يد تشارلس دارون في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ، كانت التربية تحاول التحرر من صلب تقاليدھا التي رسخت فيها . غير ان هذا التحرر لم يساير في منهجه منهج العلوم الطبيعية ، بل كان مصدره الالهام والفكر المجرد والكلام . وبدا هذا الطور من اطوار الفكر التربوي في آراء روسو التربوية التي تمثلت فيما نسجه خياله من مدرسة لتلميذه « اميل » دون ان يعن له ان يخرج هذه المدرسة الى حيز الواقع والاختبار .

التجريب في التربية بمعنى محاولة تطبيق افكار جديدة

واعقب روسو جيل ، من امثال بستالوتزي وفروبل وهربارت ، ممن كانت له آراء تربوية . غير ان افرادہ بزوا روسو في انهم وضعوا هذه الآراء موضع التطبيق ، واجتذبت مدارسهم نفرا من المربين الذين نقلوا عنها بعض الاساليب والافكار التي استحدثوها . وعلى هذا يمكن القول ان افكار ذلك الجيل وتطبيقاته تمثل طورا آخر من اطوار الفكر التربوي الحديث يمتاز عن سابقه بالتطبيق دون ان يتخذ هذا التطبيق الصفة العلمية من تحديد للمشكلات وفرض للفروض ، وجمع للدلة ، واثبات صحة الفروض ، والوصول الى تعميمات ، وتقويم للعملية كلها .

والواقع ان التجريب بمفهومه العلمي بقي بعيدا عن ميدان التربية حتى اواخر القرن التاسع عشر ، اذ ظل المنهج السائد هو القياس المنطقي

الذي قام على اشتقاق قواعد عملية من مبادئ أولية أخذها المربون عن علم وظائف الأعضاء وعلم النفس وعلم الاخلاق وعلم الاجتماع وعلم المنطق . فمن العلوم الثلاثة الاولى اشتق المربون مبادئ النمو الجسمي والعقلي والخلقي على التوالي ، ومن المنطق أخذوا مبادئ افادتهم في توصيل المعلومات بطريقة مجدية الى التلاميذ . ومن علم الاجتماع أخذت التربية المبادئ العامة التي تتصل بالتغيرات الثقافية ، والتي تراعى في التطبيقات التربوية من بلد الى آخر . هذه المبادئ المختلفة أدت الى خلق مجموعة من القواعد التي قامت عليها عمليات التعليم ، ومن ثم فان منهج علم التربية كان هو المنهج القياسي .

وعلى الرغم من هذا ، فقد كان هناك من المربين من آمن بالتربية كميدان مستقل له أوجه مختلفة من النشاط ، وان الاختياريين الاساليب والتطبيقات المختلفة في تلك الاوجه يجب ان يقوم على اساس فحص تلك الاساليب والتطبيقات ذاتها . فكان هذا ايذاً بظهور المنهج الاستقرائي في المجال التربوي الذي يقوم على دراسة الحقائق والظواهر القائمة لتشتق منها مبادئ عامة .

ولم يبدأ القرن العشرين ، الا وكان المنهج الاستقرائي والطريقة التجريبية قد أخذت تحل محل المنهج القياسي والاتجاه النظري البحث في التربية . ومهد لترعرع المنهج والطريقة الجديدين في التربية ظهور نظريات دارون وقيام علم النفس التجريبي ، وابتكار عمليات رياضية في الاحصاء ، وتطور الفلسفة البرجماتية التي عرفت في الوقت نفسه باسم الفلسفة التجريبية ، واقرن اسمها بالتربية التقدمية .

وتعتبر الجهود التي قام بها جون ديوي في مدرسة شيكاغو (١) من سنة ١٨٩٦ - ١٩٠٤) وهي المدرسة التي كانت تابعة لجامعة شيكاغو وقتذاك - باكورة من باكورات التجريب في المدارس ، اذ كان الهدف من هذه المدرسة ، كما حددها جون ديوي نفسه « اختبار افكار معينة استخدمت بمثابة فروض . وهذه الافكار مشتقة من الفلسفة وعلم النفس . وربما يفضل البعض التعبير عنها بأنها تفسير فلسفي لعلم النفس . وتؤكد نظرية المعرفة التي تقوم عليها التجربة أهمية المشكلات التي تنبع من مواقف حية في تنمية الفكر . كما تؤكد ضرورة اختبار الفكر عن طريق العمل كشرط أساسي ، لتحول هذا الفكر الى معرفة . والمكان الوحيد الذي يمكن فيه لنظرية شاملة في المعرفة ان تصبح محل اختبار جدي هو عمليات التربية . »

واقام جون ديوي هذه المدرسة على اساس سيكلوجي متين ، قوامه التعلم عن طريق العمل والخبرة ، والنمو العقلي الذي لا ينجم الا عن الفكر الذكي . وهذا الفكر الذكي كما عبر عنه جون ديوي ، هو مجموعة الاعمال

(١) ظلت هذه المدرسة التابعة لكلية المعلمين بجامعة شيكاغو قائمة بعد ترك جون ديوي لها ، واستمرت مركزاً للبحث ، غير ان معظم الابحاث فيها انصبت في الفترة الواقعة بين ١٩٠٩ - ١٩٣٩ على دراسات كمية احصائية وهو الاتجاه الذي ساد أمريكا في تلك المدة .

التي يتم بمقتضاها تحول مستمر للحاضر في ضوء نتائج أعمال الماضي ومعناها . وينتج عن هذا التحول إعادة تشكيل الهدف ورسم خطة جديدة وتقرير للعمل من جديد . كذلك نظر جون ديوى الى المدرسة على أنها مجتمع يشترك فيه الناظر والمدرس والتلميذ في إدارة وتنفيذ عملية التعليم والتعلم . ومن ثم كانت المدرسة تستمد مقوماتها من حاجات الطفل وحاجات المجتمع . واستمر عمل جون ديوى بهذه المدرسة سبع سنوات كانت في رأى كثير من المربين « تجربة عظيمة » . ثم انتقل بعد ذلك الى جامعة كولومبيا ليعمل بها أستاذا للفلسفة ، فحبت جذوة المدرسة باعتبارها معملا للتجريب القائم على أصول فلسفية وسيكلوجية . وعد بعض المربين المعاصرين ابتعاد جون ديوى عن التجريب التربوي وعكوفه على البحوث الفلسفية ذا أثر بالغ في التربية من ناحية التطبيق ، اذ أن كثيرا من الأخطاء التي وقعت فيها بعض المدارس التقدمية خلال النصف الاول من القرن العشرين ما كان ينتظر لها أن تحدث - في رأى أولئك المعاصرين - لو أن جون ديوى واصل العمل في مثل مدرسة شيكاغو التجريبية .

واعقب قيام مدرسة جون ديوى بشيكاغو ظهور عدد كبير من المدارس التجريبية في أنحاء أمريكا . ومن أهم هذه المدارس مدرسة لنكولن التي كانت تابعة لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا في مدينة نيويورك ، اذ تعد هذه المدرسة ، بحق ، من أهم المدارس التجريبية التي قامت بمجموعة من التجارب المفيدة (١) .

غير انه ينبغي ألا يغرب عن بالنا أن تلك المدارس غلب على نشاطها صفة « المحاولة » و « التطبيق العملي » - لا « التجريب العلمي الدقيق » - لطرق وأساليب واتجاهات تمثل فلسفات جديدة في التربية .

التجريب العلمى فى الفصل والابحاث النظرية فى الكليات :

ومع ذلك فقد شهد الفصل المدرسى التجريب العلمى الذى يقوم على المقارنة وضبط المتغيرات وتقدير النتائج تقديرا كليا للوصول منها الى أحكام منذ أواخر القرن الماضى وأن ذلك ما قام به أ.ب. كورنمان سنة ١٨٩٦-١٨٩٨ . عندما أجرى تجربة فى طرق الهجاء فى اللغة بالمدرسة الابتدائية . والى جانب ذلك قامت كليات المعلمين ومعاهد التربية ، فى أمريكا وغيرها من الدول (٢) ، بعدد كبير من البحوث النظرية ، ونجم عن الدراسة العملية للتربية خلال شطر كبير من النصف الاول من القرن العشرين وضع أدوات للقياس

(١) للتعرف على بعض تجارب مدرسة لنكولن اقرأ :

Agnes De Lima, Democracy's High School: The Story of Living and Learning in Lincoln School (New York, Bureau of Publications, Teachers College 1941).

(٢) نذكر من هذه الدول على سبيل المثال سويسرا التي حمل فيها أساتذة من أمثال كلاباريد وبياجيسه لواء الحركة التجريبية فى ميدان التربية وعلم النفس ، واتخذوا من « بيت الاطفال » الملحق بمعهد جان جاك روسو معملا للتجريب والبحث . وهى الحركة التي تأثرت بها بلادنا منذ أكثر من ربع قرن .

وأساليب وطرق لجمع المادة وتفسيرها وعمل المعادلات الإحصائية واختبارات الذكاء وأساليب الضبط التجريبي . واستخدم هذا كله في تقويم المناهج ، وفي تنمية برامج البحث المنظم . وشهدت هذه المدرسة توسعا عظيما في البحث التربوي ، حتى أن الربع الأول من القرن العشرين ما كاد ينتهي حتى كان كل ميدان من ميادين التربية قد أصابه مقدار من البحث .

غير أن هذا الاتجاه العلمي في التربية لم يسفر عن تغير جذري في سلوك كثير من المعلمين وأساليب تدريسهم ، إذ قام أكثر البحوث التربوية على جمع الحقائق والمعلومات مجزأة مجردة من أطارها الفلسفي ، ودون أن تجمعها نظريات محددة . ثم أن كثيرا من هذه الأبحاث انصب على الجوانب الميكانيكية من عملية التعليم مثل سرعة القراءة ، وقياس التحصيل ، وما شابه ذلك . كذلك نزعنا الأبحاث إلى الوصول إلى تعميمات بدلا من أن تنصب على مواقف خاصة تسعى إلى تحسينها على الدوام . ثم أن أغلب القائمين بهذه الأبحاث أو المشرفين عليها كانوا من أساتذة الكليات وطلاب البحث في المعاهد العليا . ونادر من قام بها من المعلمين والمشتغلين بالتعليم أنفسهم ، الأمر الذي أدى إلى خلق ثنائية بين رجال البحث الذين عاشوا في أبراجهم ، بعيدين عن العمل في الميدان نفسه ، وبين المعلمين وغيرهم من الممارسين للتعليم وأساليبه . ونشأ عن ذلك فجوة بين النظر والعمل تعذر على أغلب المعلمين ملؤها .

وليس معنى هذا أن كل الأعمال التي تمت خلال سطر كبير من النصف الأول من القرن العشرين لم تكن ذات قيمة أو غير معنية بالواقع والتطبيق ، إذ ليس ثمة شك في أن الحركة العلمية في التربية قد أعانت على توجيه التربية توجيهها علميا يرسبها على أسس سليمة من الناحية النظرية على الأقل . غير أنها لم تعن بتوصيل نتائجها بطريقة فعالة إلى المعلمين أنفسهم ، كما أنها لم تعن بجعل هؤلاء المعلمين طرفا يشترك في البحث .

البحث العملي الميداني الجمعي في التربية :

وفي الربع الثاني من القرن العشرين بدأت بعض المحاولات لتشجيع المدرسين والمشتغلين بالمدارس أنفسهم على القيام بأبحاث . وبدا هذا واضحا في كتاب Burdette Buckingham وعنوانه Research for Teachers

الذي صدر عام ١٩٢٦ بقصد إحاطة المعلم ببعض الأشياء التي يمكن أن يستخدمها في عمله . وهذه الأشياء لا تنمو بالتعرف على المبادئ فقط ، وإنما تنمو عن طريق التجريب أولا وقبل كل شيء . وثمة غرض آخر لهذا الكتاب هو « أن يبين كيف أن لدى المدرس فرصا للبحث إذا استغلها فإنه سوف ينمي أساليب تدريسه بسرعة وقوة ، فضلا عن أنه سوف يستجيب على نحو يبعث الحيوية ويدخل الوقاء على عمل المدرس نفسه » . ويختم بكنجهام حديثه بأن البحث « أمر مرغوب فيه حتى ولو لم يؤخذ في الاعتبار نتائج هذا البحث ، من حيث كونها إضافة للمعرفة . إذ أن شيوع روح البحث بين المدرسين كفيلا وحده بتبريرها نتيجة ، تحدثه من أثر في المدرسين أنفسهم » .

والواقع أن هذا الاتجاه ، يعتبر نقطة تحول هامة في ميدان البحث والتجريب التربوي . إذ أن قصر البحث التربوي على الأساتذة وطلاب البحث يعتبر في الواقع عملا ضيقا محدود الاثر . والمعلمون وسائر المشتغلين بالتعليم يمكنهم أن يتخذوا قرارات أحسن ، ويضطلعوا بأساليب أجود ، لو أنه أتيحت لهم الفرصة والقدرة على القيام بأبحاث تكون أساسا لهذه الأساليب وتلك القرارات . والعملية التي يتم بمقتضاها محاولة المشتغلين بالتعليم دراسة مشكلاتهم بطريقة علمية لكي يوجهوا ويصححوا ويقوموا بقراراتهم وأفعالهم ، هي ما اصطلح على تسميتها باسم **البحث الميداني الجمعي** .

ولهذا اللون من البحث مزايا بالنسبة للمشتغلين بالتعليم تفوق الأبحاث العلمية التقليدية ، التي درج الاختصاصيون في المعاهد التربوية وغيرها على القيام بها أو الإشراف عليها . فالمعلم إذا يشترك بنفسه في تحديد مشكلة من المشكلات ، ويفترض الفروض للأفعال التي تعينه على مواجهة هذه المشكلة ، ثم يقوم بتلك الأفعال نفسها ، ويدرس النتائج ، ويوصل إلى تعميمات من ورائها ، يكون أقدر على تمثل تلك الخبرة وتقويم سلوكه مما لو قام بهذه العملية شخص آخر لا يقدم للمدرس سوى نتائجها في صورة تقرير مكتوب . ولعل من أسباب ذلك أن المدرس أثناء قيامه بالبحث الذي يتضمن اختبار الفروض بالفعل ، سوف يمارس بنفسه السلوك المتغير الذي كان قد قرر أنه أكثر فائدة . كما أنه سوف يمارس بنفسه كل ما تتضمنه نتائج تقويم هذا السلوك المتغير . ومن ثم فهو لا يقرأ أو يسمع عن هذه التطبيقات والأساليب ، وإنما يشتغل بها بالفعل ، فيتعلم عن طريق العمل . يقابل هذا أن المبالغة في تأكيد أهمية ما يحدث نتيجة نشر تقارير عن أبحاث تقليدية في المشكلات التعليمية ، يعتبر مرضا من الأمراض المهنية للمشتغلين بالبيداغوجيا الذين يميلون إلى المغالاة في تقدير أثر القراءة أو السماع وحدهما في تغيير السلوك .

ثم إن اشتراك المعلم في البحث الميداني يعين على تنمية روح التعاون بينه وبين سائر المدرسين في المدرسة أو القسم التابع له . إذ أن الأبحاث الواقعية الميدانية تنطلب في العادة تكتل جهود عدد من المدرسين والإداريين ، وربما الأهالي كذلك . فإذا أجريت تجارب في مدرسة معينة لتحسين منهج الدراسة ، فإن هذه التجارب يجب أن تدخل في حسابها الأفكار والخبرات والآمال التي يعقدها التلاميذ والمدرسون والإداريون والآباء والكبار في الجهة التي توجد فيها المدرسة . فجميع هؤلاء الأفراد سوف يؤثرون كما سيتأثرون بهذا البرنامج . ومن ثم فإنه إذا لم يكن البحث الذي تقوم به المدرسة من أجل توجيه القرارات وتقويم الأفعال تعاونيا ، فإن ذلك سوف يكون من عوامل الفشل . والواقع أن كثيرا من التجديدات والابتكارات في أساليب التعليم قد قامت لتموت في فترة وجيزة لا لسبب إلا لان الابتكارات والتجديدات ، التي ربما كانت على درجة من الامتياز في معناها ، كانت من صنع فرد واحد أو فئة قليلة ، فتعرضت لمعارضة جماعات قوية لم يكن لها دخل في وضعها أو تنميتها .

كذلك يمتاز البحث الميداني الجمعي في أنه يتناول كل مدرسة على حدة وينظر في مشاكلها على أنها فريدة في حد ذاتها . ومن ثم فإن المشتغلين بهذا

البحث لا يعنون بالوصول الى تعميمات ينبغي على المدارس الاخرى ان تبناها وتأخذ بها ، بقدر ما يعنون بالكشف عن مبادئ عامة يودون ان تعينهم على العمل بصورة أكثر كفاية وانتاجا في مدرستهم .

وأخيرا ان البحث الميداني الجمعي في المدارس لا يعد تعبيرا عن تغفل الطريقة العلمية في جهاز التعليم فحسب ، بل انه يعبر كذلك عن تحقيق للمبادئ الديمقراطية التي تنادي بوجود اشتراك من يعنيههم الامر في اتخاذ القرارات المتصلة بهذا الامر . وفضلا عن ذلك فان قيام كل مدرسة بأبحاثها يكون تعبيرا عن شخصيتها المستقلة ، ودلالة على قيام لامركزية حقة في التعليم .

على ان الاعتراف بمزايا البحث الميداني الجمعي الذي تقوم به هيئات التدريس بالمدارس لا يعنى انكار قيمة الابحاث العلمية التقليدية التي يضطلع بها الاخصائيون التربويون أو يشرفون عليها . فهذه الابحاث على الرغم مما وجه اليها من نقد ، لها مزاياها التي تنفرد بها ، والتي لا يمكن للبحث الميداني الجمعي الاستغناء عنها ، اذ انها تصل في الغالب الى تعميمات لا تعد اضافة الى رصيد المعرفة التربوية فحسب ، بل كذلك معيننا للفروض التي يضعها المدرسون موضع الاختبار عند قيامهم ببحث ميداني هذا فضلا عن ان الابحاث العلمية التقليدية تمتاز بدقتها العلمية النسبية بحكم قيام الاخصائيين بها واشرافهم عليها . وهؤلاء أكثر قدرة من المدرسين العاديين على اجراء هذه الابحاث على أسس علمية .

وعلى ذلك يمكن القول انه في الوقت الذي ينبغي ان يزداد فيه الاتجاه نحو الابحاث الميدانية الجمعية التي يقوم بها المدرسون أنفسهم ، ينبغي ان يستمر تشجيع الابحاث العلمية الاساسية التي يقوم بها الاخصائيون التربويون . فكلما النوعين من البحث مكمل للآخر ومتأثر بالآخر . بل ان كلا النوعين يمكن ان يتما في مكان واحد ، ويمتزجا في موقف واحد ، اذا تعاون الاخصائيون مع المعلمين على الاضطلاع بالابحاث ، والافادة من نتائجها .

ونذكر على سبيل المثال أن تجربة الثمان سنوات (١) التي قامت بها ثلاثون مدرسة أمريكية في العقد الرابع من القرن العشرين من أجل تقويم مدى نجاح التربية التقدمية بالقياس الى التربية التقليدية ، تعتبر بحثا جامعا بين الصفتين الميدانية الجمعية والعلمية الاساسية ، فالتجربة ، من ناحية ، كانت بحثا ميدانيا جمعيا اضطلع به مدرسو هذه المدارس تحت اشراف بعض الاخصائيين ، وافادوا منه في نموهم المهني . ثم أن التجربة من ناحية أخرى تعد في الوقت نفسه بحثا علميا اساسيا صيغت نتائجها في تقارير اضافت الى الفكر والمعرفة التربوية ، وكان ذيوها سبيلا الى تحسين المدرسين في المدارس الاخرى لاساليبهم وطرقهم التعليمية .

(١) انظر صحيفة التربية عدد سنة ١٩٤٩ من ص ٢٥ - ٣٣ .

توصيات مؤتمر المدارس النموذجية

نظمت ادارة البحوث الفنية بالاشتراك مع ادارة التدريب مؤتمرا تجديديا للمشتغلين بالمدارس النموذجية في المدة من ١٨ - ٢٧ أغسطس سنة ١٩٥٩ بمقر مركز التدريب بالاسكندرية . وقد كان من نتائج هذا المؤتمر الوصول الى التوصيات الآتية :

أولا - رسالة المدرسة النموذجية :

لما كانت التربية دعامة قوية من ادعائم نهضتنا العربية القائمة ، والتي تهدف فيما تهدف الى خلق مجتمع أساسه الديموقراطية والتعاون والعلم ، يرى المؤتمر على هدى من ذلك أن رسالة المدرسة النموذجية بجانب وظيفتها الأساسية في خلق جيل جديد يحترم نفسه ، ويحترم غيره من الناس كأفراد ، ويقدر مسؤولياته نحو الأسرة والوطن والعالم ، قادر على التفكير وعلى الانتاج وعلى العمل المثمر وعلى التعاون في مجتمع ديموقراطي ، هي :

- ١ - إتاحة الفرصة لهيئات التدريس بالمعاهد التربوية ولهيئات البحوث بالوزارة ولهيئات التدريس بالمدارس النموذجية نفسها لاجراء تجارب في تنظيم المناهج وطرق التدريس والاساليب الادارة للاستفادة من نتائجها في تحسين العملية التربوية في الوطن العربي .
- ٢ - إتاحة الفرصة لهيئات التدريس بالمدارس النموذجية للتدريب على طرق التجريب وممارسة أحدث الاساليب في التدريس والادارة ، لتكون هذه الهيئات طليعة يمكن الافادة منها في نشر التجريب وحدث الاساليب في المدارس الاخرى .
- ٣ - تقديم لون من التعليم يرتفع عن مستوى التعليم العادي . ويصبح مثلاً صالحاً تفيد منه المدارس الاخرى .

ثانياً - التجريب :

- ١ - ينبغي أن يشمل التجريب جميع نواحي النشاط التربوي في المدرسة (مناهج - طرق التدريس - أساليب التقويم - الادارة المدرسية - النشاط الرياضي والاجتماعي ... الخ) ، بحيث يؤدي الى تحقيق اهداف المدرسة النموذجية بصورة أفضل .
- ٢ - عند اجراء أية تجربة تربوية في المدارس النموذجية ينبغي اتباع **الاسلوب العلمي** في التجريب ، حتى تكون النتائج صحيحة ، ويمكن أن نطمئن اليها ، ويستلزم ذلك أن يتم تخطيط التجربة وتنفيذها وتقييمها تحت اشراف مختصين في شؤون التربية .
- ٣ - يراعى في التجريب تقديم النواحي المهمة المتصلة بالمشكلات العامة قبل المشكلات الاقل أهمية .

٤ - ينبغي تسجيل نتائج التجارب التي تجرى في المدارس النموذجية ونشرها ، بغية الاستفادة منها .

٥ - في حالة نجاح التجارب في المدارس النموذجية ، ينبغي أن تتسع دائرة التجريب الى مدارس أخرى قبل محاولة تعميمها في جميع المدارس ، وذلك لاكتشاف العوامل التي تساعد على نجاح عملية التعميم أو تعوقها ، ودراسة ما يمكن عمله في هذا الشأن .

ثالثا - المناهج الدراسية والنشاط المدرسي :

١ - ينبغي ألا تقتصر وظيفة المدارس النموذجية على تحسين المناهج التي تصل اليها من الوزارة ، بل تترك لها حرية استنباط أنواع جديدة من المناهج .

٢ - تخطيط ما يجري في المدرسة من ألوان النشاط وتنسيقه ، بحيث يمتنع التضارب والتداخل بينها ، على أن يراعى في هذا التخطيط ميول التلاميذ وقدراتهم وامكانيات المدرسة .

٣ - ينبغي أن تقوم المدرسة النشاط المدرسي بصورة مستمرة تكفل له اطراد التحسن .

٤ - ينبغي أن يكون التلاميذ عنصرا هاما في تخطيط النشاط وتنفيذه وتقويمه .

٥ - ينبغي أن يكون النشاط مقديرا في ساعات عمل تدخل في جداول المدرس حتى تتم الفائدة منها ، وحتى يسهل ضبطها والاشراف عليها

٦ - ينبغي الربط بين النشاط الرياضي والنشاط الاجتماعي والمقررات الدراسية .

٧ - لكي تتم أقصى استفادة من نظام الاسر ينبغي الا يتعدى عدد أعضاء الاسرة الواحدة الاربعين فردا .

٨ - تدعيم مجالس الآباء والمدرسين ، ودراسة العوامل التي تساعد على النجاح في أداء رسالتها ، ودراسة العوامل التي تؤدي الى فشلها ومحاولة تجنبها .

رابعا - التوجيه :

١ - التوجيه التربوي - بحكم كونه عملية يقصد بها معرفة التلميذ الفرد ، من حيث قدراته وميوله ، واستعداداته وامكانياته ، وتهيئة الظروف المناسبة له في المدرسة وخارجها ، حتى يمكنه أن ينمو الى أقصى حد يعينه على أن ينفع نفسه وغيره - جزء لا يتجزأ من العملية التربوية .

لذلك ينبغي أن يكون كل مدرس بالمدرسة النموذجية موجهها نفسيا واجتماعيا وتربويا . وهذا يتطلب منه أن يكون على علم

بأساس التوجيه وأساليبه ومبادئه ، وأن يكون قادرا على تطبيق هذه الأساليب وتلك الأسس .

(٢) ينبغي أن يدرك المدرسون أن التوجيه عملية تعاونية ، يشترك فيها كل من يتصل بالتلميذ من مدرسين ومشرفين وآباء .

(٣) لما كانت البطاقة المدرسية زكنا هاما في عملية التوجيه ، ينبغي على كل مدرسة نموذجية أن تقوم بدراسة نظام البطاقة المدرسية وتقويمه وتطويره ، وتطبيقه ليؤدي الهدف المرجو منه في خدمة التوجيه التربوي .

(٤) ينبغي أن تضطلع المدارس النموذجية ببعض التجارب العملية التي يتم فيها تطبيق أحدث الأساليب العلمية في ميدان التوجيه (مثل استفتاءات ميول التلاميذ ومشكلاتهم وتطبيق اختبارات القدرات العقلية بالاستعانة بالاختصاصيين ، وكتابة السجلات القصصية وقياس الصلات الاجتماعية .)

(٥) ينبغي أن تعمل كل مدرسة تنظيمات (مثل نظام الاسر أو الفصول أو المجموعات) تتفق وطبيعة المنهج وخطة الدراسة يتم في إطارها تقديم خدمات التوجيه لكل تلميذ .

(٦) ينبغي أن تفيد كل مدرسة نموذجية من أنواع النشاط المختلفة العلمية والعملية داخل الفصل وخارجه في عملية توجيه التلاميذ .

خامسا - الإدارة والتنظيم :

(١) ينبغي أن تتوفر لكل مدرسة نموذجية الشخصية المستقلة ، والحرية الكافية من النواحي المالية والإدارية التي تكفل لها القيام بالتجريب واحتلال مكان الريادة في التعليم .

(٢) لما كانت المدارس النموذجية رائدة في ميدان التجريب ، ينبغي أن تجرب أحدث ما وصل إليه علم الإدارة من نتائج وأساليب ، ليكون ذلك تمهيدا لنشرها وتعميمها في مجتمعنا العربي .

(٣) لما كانت الإدارة المدرسية عملية اجتماعية تمس كل فرد في المدرسة فانه ينبغي أن يكون لهذا الفرد نصيب في تنظيمها وتوجيهها .

(٤) لما كان نجاح العملية الإدارية أو فشلها يتوقف أساسا على مراعاة الجانب الإنساني فيها أكثر من النواحي الروتينية والآلية ، فانه ينبغي على كل مدرسة نموذجية أن تجعل قيمة الفرد في حد ذاته واحترام شخصيته واستغلال مواهبه وقدراته ، الأساس الذي تبنى عليه إدارتها .

(٥) لما كان نجاح المدرسة النموذجية في أداء رسالتها يتوقف الى حد كبير على مدى صلاحية إدارتها ، فانه ينبغي عليها أن تفحص هذه الإدارة وتقومها بطريقة جماعية حتى يتسنى لها من بعد ذلك تصميم التنظيم الإداري الذي يضمن نجاحها في مهمتها .

٦ (ينبغي أن تحدد كل مدرسة نموذجية لكل عضو فيها المسؤوليات التي تتناسب مع قدراته وتخصصه وميوله ، على أن يقابل هذه المسؤوليات القدر المناسب من السلطة .

٧ (ينبغي توحيد السلطة المشرفة على المدارس النموذجية ، على نحو يكفل لها الاستقرار ، وعدم التعرض لوجهات نظر متعارضة .

٨ (ينبغي أن تتاح للمجلس الأعلى للمدارس النموذجية فرصة ممارسة سلطاته المالية والفنية والإدارية ، التي تعين المدارس النموذجية على النهوض برسالتها .

٩ (ينبغي أن تشترك هيئات التدريس بالمدارس النموذجية في عمل تنظيم لها يكفل تبادل الخبرات فيما بينها وتنسيق عملها وضمان اتصالها بالمجلس الأعلى للمدارس النموذجية .

١٠ (ينبغي أن تتوفر للمدارس النموذجية المباني والمعدات والأجهزة والادوات الملائمة بها كمعامل للتدريب .

توصيات عامة :

١ (يوصى المؤتمر بأن تعقد كل مدرسة مؤتمرا محليا في بداية العام الدراسي ، لرسم تخطيط للعمل بالمدرسة في العام الجديد في ضوء توصيات هذا المؤتمر العام .

٢ (يوصى المؤتمر بوجوب عمل تنظيمات تضمن توثيق الصلة طولا وعرضا بين مدرسي المدارس النموذجية في المستويات التعليمية المختلفة .

٣ (دعم الاشراف على المدارس النموذجية ، بحيث يتولى كل اسناد مختص في مادة من المواد بإدارة البحوث أو بكلية التربية أو بكلية المعلمين الاشتراك الفعلي في تخطيط التجارب ومتابعتها .

٤ (ينبغي تنسيق الاشراف الفني وتدعيمه في المدارس النموذجية بين هيئات التفتيش والبحوث والتدريس وبكليات التربية ومعاهدها .

٥ (ينبغي عمل دراسات تجديدية لمدرسي المدارس النموذجية يتعرفون منها مناهج البحث العلمي ، وأحدث الطرق والأساليب التربوية .

٦ (ينبغي أن ينال العاملون في المدارس النموذجية حظهم من التقدير الأدبي والمادي (بعثات داخلية وخارجية وترقيات ... الخ) ، الذي يتفق ومجهودهم .

٧ (ينبغي عقد مؤتمرات سنوية للمدارس النموذجية في نهاية كل عام دراسي ، وتعرض في هذه المؤتمرات التجارب التي أجريت والمشكلات التي اعترضت كل مدرسة .

- ٨٨ . ينبغي مربي مدارس النموذجية باحدث الكتب التربوية التي يمكن أن يقتبس منها المدرسون .
- ٩ . ينبغي أن يختار مدرسو المدارس النموذجية من ذوى المؤهلات العالية والتقديرات ، الممتازة .
- ١٠ . ينبغي أن تجمع مطبوعات هذا المؤتمر في كتب توزع على جميع المشتغلين في المدارس النموذجية .
- ١١ . ونرجو أن يتحقق في المستقبل انتماء المدارس النموذجية الى الهيئات الفنية المشرفة عليها من حيث الميزانية وهيئة التدريس وتداخل النشاط التربوى . فتكون المدارس النموذجية الملحقه بكلية التربية جزء منها ، ويعين بعض مدرسيها معيدين في الكلية ، ويكون ناظرها ضمن هيئة التدريس في الكلية ، وتكون الميزانية واحدة .
- وبالمثل تكون المدارس النموذجية الملحقه بإدارة البحوث الفنية جزء لا يتجزأ من الإدارة ، ويكون بعض مدرسيها أعضاء فنيين بالإدارة وتكون الميزانية موحدة ... وهكذا .

ندوتان عن بعض مشكلات الادارة التعليمية فى اقليم مصر

عند مناقشة نظام منطقة الجيزة النموذجية فى اللجنة العامة المشرفة على التجربة فى ١١/٥/١٩٥٩ ، تبين أنه من المفيد تخصيص بعض الندوات للبحث العلمى فى نظم الادارة التعليمية للوقوف على أحدث التطورات فى هذا الاتجاه حتى يمكن الافادة من ذلك فى النواحي التطبيقية لتحسين نظم التعليم بالوزارة والمناطق والمدارس ، واتفق على أن يحضر هذه الندوات السادة المديرون والمهتمون بتنظيم التعليم ، وأن يقدم الدكتور محمد احمد الغنام فى الندوة الاولى خلاصة بحثه للدكتوراه بأمرىكا فى موضوع مشكلات الادارة التعليمية فى مصر .

الندوة الأولى

عقدت الندوة الأولى بمكتب السبد المستشار الفنى يوم السبت ١٧ يونيه ١٩٥٩ وبرياسته . وفيما يلى تلخيص لما دار فيها من مناقشات :

الدكتور القوصى :

هناك شكوى من الادارة والتنظيم سواء من المشتغلين بالادارة والتنظيم أو من غير المشتغلين بها ، وهذه الشكوى تكون أحيانا من قبيل ابعاد اللوم عن الشخص نفسه والقائه على الادارة وذاك من قبيل التبرير ، وأحيانا يكون سبب ذلك أن الشخص نفسه سيئ فعلا ، وفى أحيان ثالثة لأن النظام نفسه سيئ ، وفى أحيان أخرى لأن الشخص قد أصبح سيئا نتيجة للنظام السيئ ، ولا يوجد نظام يمكن أن نقول عنه أنه مثالى فكل نظام يوضع يكون دائما له جوانب القوة وجوانب الضعف .

ومن حسن حظنا أن معنا اليوم الدكتور محمد احمد الغنام ، وقد عازد من بعثته الى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بعد الحصول على الدكتوراه فى الادارة التعليمية وأتيحت له فرصة الدراسة العلمية لموضوع الادارة والتنظيم فى الاقليم المصرى وسيحدثنا عن آرائه . وفى هذه الندوة وأشباهها فرصة طيبة للتعرف على ما وصل اليه الفكر الإدارى الحديث وعلى ما ضمنه بحثه من الدراسة عن طريق اثاره المشكلات ورفعها من المستوى الضمنى الى المستوى الصريح ومن المستوى الذاتى الى المستوى الموضوعى ، وبعد ذلك تأتى مرحلة البلورة ثم تأتى مرتبة ثالثة وهى محاولة الحل والتنفيذ .

والموضوعات التى ستدور حولها المناقشة يمكن أن تنقسم الى مجموعتين ، المجموعة الأولى : أسس التغير فى الادارة التعليمية - والمجموعة الثانية : مجموعة من المسائل عن ادارة التعليم فى اقليم مصر

الدكتور الغنام :

الحقيقة أن موضوع الادارة موضوع واسع خصوصا بعد أن تطور مفهومه

ومعناه في العصر الحديث . ولقد خلف التاريخ في عقول فئة من الناس هنا مفهوما للإدارة لا يتفق مع روح العصر ، فالإدارة في نظر هذا الفريق مرادفة للسيادة والتسلط وتحكم فرد أو جماعة فيمن دونهما من الافراد والجماعات ، وهي في نظر هذا الفريق مرادفة للتملك . ثم انها مرادفة للرياسة العليا التي تعمل فوق الناس لا مع الناس ، وهي مرادفة كذلك للسلطة مركزة في فرد أو تحتكرها مجموعة من الافراد ، وهي مرادفة لبعض أساليب قوامها الفرص والضغط والأمر وإصدار التعليمات وما يتصل بالجوانب الروتينية من العمل تمييزا لها عن الجانب الفني فيه . ونجم عن هذا ثنائية بغضضة انعكست حتى في قوانين الموظفين فأصبح هناك السلك الإداري والسلك الفني والموظفون الإداريون والموظفون الفنيون ، كأن الإدارة لا فن فيها وكأن الأعمال الفنية خلو من كل إدارة الإدارة في المصطلح الحديث تطور مفهومها واتسع نتيجة عوامل كثيرة منها نمو الاتجاهات الديمقراطية ويقظة الشعوب وتقدم العلوم والصناعة والأعمال وتقدم الأبحاث في علم النفس والاجتماع وعلم الإدارة ذاته، وتطور الفلسفة التربوية وأهداف التعليم .

الإدارة أصبحت تعرف بانها « العملية » ، أو مجموع العمليات ، التي يمكن بمقتضاها توفير القوى الانسانية والمادية وتوجيهها توجيها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه » . في هذه العملية لا تكون السلطة احتكارا لفرد أو مجموعة من الافراد وانما توزع مع ما يوازيها من المسئوليات على مجموع الافراد في الجهاز نفسه ومن ثم لا تكون الإدارة رياسة عليا تعمل فوق الناس وانما هي عبارة عن عملية العمل مع الناس أنفسهم وحفزهم على العمل وتنسيق جهودهم عن رغبة من أجل مصلحة العمل ثم تقويم هذه الجهود تقويما جماعيا يشترك فيه أفراد الجهاز الذي يحدث فيه التقويم . ثم انه في هذه العملية يصعب القول بأن هناك أعمالا فنية وهناك أعمالا غير فنية ، فالعملية كلها تكون كلا موحدًا والافراد في الجهاز يتولون عملية مشتركة ويوجد من بينهم عدد يحتل مراكز رئيسية قيادية هم الذين نسميهم إداريين دور أن تقتصر الإدارة عليهم .

والعملية الإدارية قد استرعت نظر كثير من الباحثين وركزوا اهتمامهم عليها نظرا لأهميتها في إصلاح الجهاز الذي توجد فيه وفي تحقيق الأهداف المرجوة منه . وهناك من الباحثين من يذهب مثالا إلى أن الانقلاب الصناعي الذي بدأ منذ القرن ١٩ ما كان يمكن أن يكون خيرا على البشرية لولا الإجراءات الإدارية الثورية التي صاحبته ووجهته نحو صالح الانسانية .

ونحن في مصر نستطيع أن نلمس من خبراتنا التاريخية القريبة ، الصلة الوثيقة بين تقدم الامور وصلاح الإدارة ، فمصر قبل الثورة قد صادفت اخفاقا في الاتجاه نحو الديمقراطية وفي النهوض بمرافقها ، ولا شك أن جزءا كبيرا من هذا الاخفاق كان مرده الجهاز الإداري بمركزيته الشديدة وروتينه العتيق وفساده الواضح . هذا على الأقل هو ما أشار إليه إبراهيم بيومي مذكور ومريت غالي في كتابهما « الاداة الحكومية » .

وفي التعليم ، ربما نضع أحدث المناهج ونرسم أحسن الخطط ونقرر

أبداع الاساليب وننشيء أجمل المباني ونصدر أسمى التشريعات ، ولكننا مع ذلك نحصل على نتائج لا نرجوها ولا تتفق مع كل ما قدمناه بسبب خلل الادارة التعليمية .

وعندى ان التعليم يمكن تشبيهه بالنور الكهربى والادارة التعليمية هي التوصيلات لهذا النور من اسلاك واقباس ومفاتيح وتحوييلات . وحالة النور تتوقف ولا شك على احوال هذه الاشياء جميعا ، بحيث أن أى خلل فى دائرتها قد لا يمنع النور فحسب ، بل انه ربما يسبب بعض الكوارث . وهذا يدعونى الى القول فى ثقة بأن القوة ليست فى التعليم نفسه وإنما فى الادارة التعليمية التى تشمل التعليم كله وتوجهه وتدفعه الى الامام .

هناك ثلاثة اتجاهات حديثة مرتبطة بمفهوم الادارة التعليمية وهذه الاتجاهات هي :

أولاً : ان الادارة عملية اجتماعية - بمعنى أنها نتاج للمجتمع واجراءاتخذه المجتمع لتنظيم الحياة العامة للأفراد . الادارة التعليمية فى ميدان التعليم عبارة عن مجموعة الاجراءات التى اتخذها المجتمع لتنظيم العملية التعليمية والأفراد المتصلين بها بقصد تحسين العملية التعليمية ذاتها ، ولكن يحدث فى بعض الاحيان أن هذه الاجراءات تستغل من أجل مصلحة فئة قليلة أو من أجل تحقيق مصالح شخصية ومن ثم تصبح عقبة فى سبيل الاصلاح .

والادارة بحكم كونها عملية اجتماعية فيها تفاعل بين الافراد القائمين بهذه الادارة وتفاعل كذلك بين هؤلاء الافراد وبين من يوجد خارج الادارة وتتأثر وتؤثر فى المحيط الاجتماعى الذى توجد فيه والذي يوجد بداخلها ، ومن ثم يجب الاهتمام بهذا العامل عند التفكير فى العملية الادارية وعند اقتراح حلول لمشكلاتها .

وهذا يتطلب من الباحث فى الادارة أن يكون ملماً بظروف المجتمع الذى تقوم فيه الادارة وبديناميكيات الجماعة وأصول علم النفس الاجتماعى .

ثانياً : الادارة عملية أداة للتغيير الاجتماعى : فى الواقع ان هناك وجهتين للنظر فى هذا الموضوع ، فهناك من يرى أن الادارة أداة للمحافظة وقرار الاوضاع القائمة ، فى حين أن هناك فريق آخر يرى أن الادارة أداة للتغيير والتجديد ، ولا شك ان وجهتى النظر فيهما جانب من الصواب الى حد يودى بنا الى القول بأن الادارة عملية محافظة وتغيير فى آن واحد اذ يمكن عن طريقها ادخال التغييرات المرغوب فيها ، وفى التعليم يمكن للادارة أن تضطلع بهذه العملية المزدوجة ، وهذا يودى الى توجيه التعليم الوجهة المرسومة ، ويتوقف نجاح الادارة التعليمية فى كونها عملية تغيير على درجة وعى المشتغلين بالادارة بالعناصر الموجودة فى الموقف وعلى دأبها على محو ما هو غير مرغوب فيه . ومعنى هذا انه لكى نحول الادارة التعليمية الى قوة ايجابية مؤدية الى التغيير المرغوب فيه لابد لنا من ان نتأمل فيها

نفحص عناصرها المختلفة ونبقى من هذه العناصر ما هو صالح ونستبعد ما هو طالح ، ونضيف الى هذا كله ما يجب اضافته بحكم التطورات الخاصة .

ثالثا : اهمية العنصر الانسانى فى العملية الادارية :

لقد آن للمشغلين فى الادارة ان يدركوا اهمية العنصر الانسانى فيه . ومهارة الانسان الادارية لم تعد وقفا على مجرد اتقان امور من قبيل طرق التخزين والشراء واعداد الميزانية وعمل المناقصات واستيفاء المعدات وتعيين الموظفين واختيارهم الى غير ذلك ، انما يتطلب الامر اكثر من ذلك مهارة انسانية اى قدرة الانسان على التعاون مع غيره والتعاون معهم وادراك دوافع سلوكهم ، وتوجيه هذه الدوافع الى ما فيه مصلحة العمل والتنسيق بين الرغبات والكفاءات المختلفة للأفراد .

ونحن اذا نظرنا الى الادارة التعليمية فى مصر وجدنا ان كثيرا من مشكلاتها فى الواقع مشكلات انسانية ، فنحن نتوفر لدينا فيما اعتقد القواعد والنظم والقوانين ، غير ان علاقة الفرد بزميله والرئيس بمرؤوسيه ، والاتجاهات المختلفة لهؤلاء الافراد جميعا نحو بعضهم البعض ونحو العمل نفسه هى التى تحتاج الى تعديل . وهذا التعديل لا يمكن ان يتأتى عن طريق مزيد من القواعد والانظمة والقوانين . فالادارة كما قلنا عملية اجتماعية ولا بد من اعادة تدريب الافراد القائمين بالادارة لتغييرهم .

ننتقل الآن الى النقطة الثانية فى دليل المناقشة وهى : لماذا التغيير فى الادارة التعليمية فى اقليم مصر ؟

ياتى تحت هذه النقطة اربعة عناصر منها ما سبق ان عرضناه بشأن تطور مفهوم الادارة التعليمية ، ومنها التغييرات الاجتماعية فى مجتمعنا فى الوقت الحاضر وما تمليه علينا من تغيير فى الادارة من اجل تيسير هذا التغيير وضمان اتجاهه فى الوجه المرغوب فيه . ومنها ازدياد حجم التعليم ، ولست اقصد الكم اى تضاعف عدد التلاميذ والمؤسسات التعليمية فحسب ، انما اقصد حجم التعليم من حيث معناه والخدمات التعليمية التى تتزايد عاما بعد عام . ومنها كذلك ان اخشى ما أخشاه أن يصيب الجمود التعليم والادارة التعليمية ، ومن ثم يجب احداث التغيير فى هذه الادارة لكى تعيد توجيه التعليم وتحول دون جموده ، ونحن بالفعل يكمن فى نظامنا التعليمى كثير من الاساليب والطرق والتنظيمات التى هى اثر من آثار الماضى ولا تتفق مع التطورات الحديثة - وهذا دليل من دلائل الجمود .

وربما يتساءل سائل : وفى اى اتجاه يجب ان يسير التغيير فى الادارة التعليمية فى اقليم مصر ؟ والاجابة على ذلك ان مجتمعنا ينشدد الاتجاه الديمقراطى التعاونى العلمى ، وعلى ذلك فالادارة التعليمية

يجب أن تتغير بحيث تكون قولا وفعلا ديمقراطية تعاونية مبنية على أسس علمية .

- ونحن عند أحداث التغيير في التعليم وإدارته وعند التفكير في حل مشكلاته محتاجون الى أن ننظر نظرة كلية لا جزئية الى هذا التعليم وإدارته ، والمعروف في فن الإدارة أن الإداري لا يحتاج فقط الى مهارة فنية متصلة بكيفية إدارة العمل ولا الى مهارة انسانية متصلة بكيفية العمل مع الأفراد داخل الجهاز الإداري وخارجيه وإنما هو محتاج كذلك أشد الحاجة الى مهارة ادراكية توفر له النظرة الكلية للأمور ، وعن طريق هذه المهارة يمكنه أن ينظر الى التعليم ككل ، ولا يقدم على حل أي مشكلة من زاوية ضيقة جزئية وإنما ينظر الى هذه المشكلة داخل الإطار التعليمي كله بل كذلك داخل الإطار الثقافي الذي يوجد فيه ذلك التعليم نفسه ، وليس معنى هذا أننا عند أحداث تغيير في التعليم لابد أن نجعل هذا التغيير شاملا مفاجئا ، بحيث يحدث بين يوم وليلة ، فهذا لا يتفق والمبادئ الإدارية ، إنما الذي نقصده هنا هو أن نضع صورة المستقبل كاملة في أذهاننا ونبدأ في تغيير الجزئيات تدريجيا في ضوء هذا الكل .

الاستاذ خيرى حربى :

يجب ان ننظر الى المسائل التى ذكرها الدكتور الغنام ونسأل عن معانيها فى داخل تاريخنا ، فكلنا نعلم أن المدارس عندنا أنشئت أولا ثم ظهرت الإدارة التعليمية بعد ذلك ، فالمدارس الحديثة نشأت قبل سنة ١٨٣٥ ثم أنشئت الوزارة سنة ١٨٣٧ ، وعلى هذا الأساس تناقش مسألة الإدارة المركزية واللامركزية .

والنقطة الثانية أن تاريخنا العربى بوجه خاص يعرف النظم اللامركزية فقد كان كل وال يدير ولايته من الجهة التى هو موجود فيها .

والنقطة الثالثة انه فى تاريخنا أيضا أن النظام الإدارى فى التعليم عندما قسم فى بادىء الأمر الى وحدات وهى الست مناطق الكبرى سنة ١٩٣٨ روعى فيها أن المنطقة تكون من الحجم والقوة بحيث تقوم بأعبائها ، وعندما اتجهت الأمة الى الأقسام الأصغر ترتب على هذا ضعف هذه الأقسام .

ورابعا أنه فى سنة ١٩٠٨ كان نظام مجالس المديريات يضع ضرائب ويضطلع ببعض وظائف وزارة التربية ، وهذه الخبرة يجب أن نتأملها ونذكر مغزاها كسابقة فى تاريخ التعليم .

الاستاذ على مختار خيرى :

ذكر الدكتور الغنام أن القوة كلها تكمن فى الإدارة لا فى التعليم . فى الواقع أن الإدارة التعليمية تختلف عن الإدارة فى الشركات والبنوك والأعمال التجارية . لأن العملية التعليمية عملية روحية وليست مجرد إدارة وتنظيم فقط ، ولكن ذلك لا يعنى أننا ننكر دور الإدارة فى التغيير .

الاستاذ عبد القادر غالى :

ان مسألة النظرة الكلية هى فى الواقع مشكلة تشكو منها مر الشكوى ، فالادارات فى الديوان تعمل كل واحدة منها منفردة كأنها فى ميدان مستقل . وهذا يؤدى الى فقدان التفاهم بين المناطق والادارات ، كما يؤدى الى ان التشريع او القرار الواحد تفهمه كل جهة وتنفذه بمعنى خاص . واقترح ان يكون هناك مكتب خاص لمتابعة تنفيذ المشروعات والقرارات .

دكتور مختار حمزة :

الموضوع فعلا موضوع واسع ولكن هناك بعض مبادئ عامة للادارة ، سواء فى وزارة التربية او وزارة الصناعة او اى مكان آخر وهى مبادئ يجب ان نضعها فى الاعتبار اذا تحدثنا عن الادارة . فعندنا فى وزاره التربية ، الادارة فى الوزارة شىء ، وادارة المناطق شىء آخر ، وادارة المدارس شىء ثالث . واقترح ان تخصص جلسة او جلسات لكل جزء ثم نتعرض لربط الموضوع ببعضه فى النهاية .

دكتور القوصى :

الاحظ انك تريد ان تبدأ بكل جزء على حدة والافضل ان نناقش مشاكلنا بنظرة كلية اولا ثم ننتقل الى الاجزاء ، ثم نستخلص من كل ذلك مبادئ عامة لان ذلك اقرب الى طبيعة الاشياء .

الاستاذ فريد المليجى :

اشار الدكتور الغنام الى نظم كانت موجودة منذ مدة طويلة ولا زالت موجودة الآن واحب ان استفسر عن امثلة لذلك .

دكتور الغنام :

مثلا وظيفة الناظر لم تتغير فى جوهرها عما كانت عليه من مدة طويلة جدا . مثال آخر الاتجاه فى صياغة ووضع المناهج - باستثناء تغييرات طفيفة جدا ، وكذلك طرق التدريس المتبعة بالفعل فى كثير من المدارس ... وهكذا .

واريد ان اوضح انه لا مانع من ان تسير البلد فى اتجاهى المركزيه واللامركزية ، بحيث يكون هناك توافق ، وما نريده هو اعادة النظر فى توزيع السلطات والمسئوليات بين المناطق والمدارس والوزارة ، فالمناطق فقط لا يمكن ان تحقق اللامركزية . والعبرة فى اللامركزية ان تصل الى مستوى المدرسة ، ولذلك يجب ان ننظر اليها من ثلاثة ابعاد :

— البعد الرأسى وهو البعد الجغرافى

— البعد الافقى وهو الذى يمتد من الوزير الى المدرس والتلميذ

— البعد الثالث وهو مدى اشتراك الشعب فى العملية التعليمية المتصلة بالمدرسة مباشرة .

الاستاذ احمد حمزة :

في مجالس المديرية ساهم الشعب مساهمة فعالة في حل مشاكل التعليم ولكن كانت نقطة الضعف هو أن المدير يريد أن يتحكم .

دكتور الغنام :

من أسباب فشل مجالس المديرية أن الوزارة تخلت عن مسئوليتها المالية نحو كثير من المدارس . وهنا نتساءل : هل نعود الى نظام مجالس المديرية أم نجعل للمناطق ميزانية مستقلة ؟ ورأى هو الحل الثاني لأن هذا يتيح للتعليم حرية أوسع .

الاستاذ محمود احمد المرشدى :

أرى أن تخصص نسبة مئوية من الميزانية العامة بدلا من فرض ضريبة تعليمية على حدة ، لأن الأهالي مرهقون بالضرائب .

دكتور الغنام :

أود أن أؤكد أنه هو أن الاستقلال الذاتي للمنطقة لا يمكن أن يتوفر إلا بشرطين أساسيين :

أشار الدكتور القوصى الى واحدة منهما وهى القدرة على فرض ضرائب محلية . والنقطة الأخرى هى اشتراك الشعب نفسه . ولدينا أمثلة من تاريخنا مثل قرار تنظيم المعارف ١٨٨٠ ولائحة على مبارك والحركات الشعبية المختلفة كلها تفوق كثيرا مثال مجالس المديرية .

دكتور القوصى :

المهم أن تجعل الناس يشعرون بالملكية الخاصة لمدارسهم ومشروعاتهم .

الاستاذ احمد حمزة :

وكيف يكون الموقف في البلاد الفقيرة وخصوصا وقد كنا نعاني من الاقطاع الى عهد قريب جدا لدرجة أن الفرد منهم لا يشعر أن له مدرسة أو كيان أو أى شيء - رغم ما نجده الآن من بعض التجارب ، ولذلك فالأساس هو رفع مستوى المعيشة . كيف يتأتى الشعور بالملكية مع الفقر المدقع ؟

دكتور بركات :

أولا - النظرة الكلية لتنظيم التعليم يجب أن يقابلها نظرة كلية في الإصلاح الاجتماعى كله بحيث تكون نظرتنا لتنظيم التعليم في ضوء النظام الاجتماعى ونظام الحكم العام ، وينبغى أن يبدأ أى إصلاح في التعليم أو غيره بآثاره وعى الناس ورغبتهم في الإصلاح ليكونوا متعاونين في تنفيذه ويتمسكون به باعتباره صادرا منهم .

ثانيا - إذا آمن الناس بفكرة الحكم المحلى فيجب عمل تخطيط بعيد المدى

يرسح الاجتماعي في بل افليم ، فمندا افليم مثل كهر الشيخ يمكن أن يجتمع ببعض الاهالي المثلين لنواحي الاصلاح المختلفة ليرسموا تخطيطا للاصلاح على أن يشمل طريقة التمويل وما يمكن أن يؤخذ من الضرائب المحلية ونسبة ذلك الى ما يؤخذ من الوزارة من اموال . وبعد أن تتجمع تخطيطات عدة اقاليم توضع موضع الدراسة ، ليتم تنسيق الخدمات كلها .

وبهذه المناسبة أرى للاخذ بنظام الحكم المحلي وضمان نجاحه أن نستفيد من أخطاء الماضي بأن ندرس العوامل والاسباب التي أدت الى الغاء نظام مجالس المديرية . والمشكلة ليست في نظام التعليم وحده ، وانما في الاطار الاجتماعي وما يتضمنه من نظم .

دكتور القوصي :

كلام الدكتور بركات حقيقي ومنطقي ومعقول ، فالخدمة العامة لا يمكن أن تؤدي نتيجتها المرجوة الا اذا كانت هناك حاجة اليها . ونحن عندما نرفع مستوى المعيشة تسهل الخدمات كلها . ولكن التعليم في الوقت نفسه يمكنه أن يسهم في رفع مستوى المعيشة .

دكتور الغنام :

لقد كانت هذه المسألة فعلا موضع دراسة ، فأخذت { دول غنية و { دول فقيرة في مواردها مع اختلاف في مستوى التعليم ، وكانت نتيجة البحث أن التعليم يسبب ارتفاع مستوى المعيشة .

دكتور القوصي :

أكد كلام الدكتور الغنام بعرض فكرة سيريل بيرت عما اسماه « خط الفقر » ثم أعطى امثلة توضح كيف أن نوع التعليم يمكن أن يكون سببا في رفع مستوى الفرد ، من أهمها مثال مهارة شعب سويسرا في صناعة الساعات .

الاستاذ عبد القادر غالي :

نلاحظ أن بعض القرى نهضت لان رجالها متعلمون مثل كفر المصليحة - منوفية .

الاستاذ خيرى حربى :

حتى بالنسبة لما دون خط الفقر يمكن ان نعلم الفرد تعليما وظيفيا مما يرفعه فوق مستوى هذا الخط .

دكتور بركات :

المسألة فعلا متعلقة بنوع التعليم وعندنا مثلا حالة اللاجئين الذين وصل بعضهم في التعليم الى مستوى التوجيهية ، ومع ذلك فحالتهم يرثى لها وذلك

لان تعليمهم نظري ، بينما هناك رجل امي يمكن ان يعمل ثروة كبيرة ويشغل تحت امره عدد كبير من الناس وينجح لانه تعلم من الحياة تعليما عمليا .

الندوة الثانية

عقدت الندوة الثانية بمكتب السيد المستشار الفنى يوم الاحد ١٩٥٩/٧/٥ وبرئاسته ، ودارت المناقشة كالاتى :

الاستاذ خيرى حريى : الى أين يتجه نظامنا ونظام مناطقنا ، هل الى المركزية أم الى اللامركزية ؟ واى النظامين يناسبنا ؟

هناك نظم اعترفت لنفسها بأنها مركزية ، وهى مع ذلك نظم ناجحة ، كالنظام الفرنسى ، بينما نجد فى ألمانيا والولايات المتحدة نظاما لامركزية وهى أيضا ناجحة . ولكن المهم ان نسال : ماذا يناسبنا نحن ؟ ثم عرض لتاريخنا فى الاقليم المصرى ، حيث كان يوجد نظام تعليمى محلى ، يديره الاهالى ويمولونه محليا ، وهو الكتابيب . وجاءت حكومات ادخلت نظاما آخر ، هو النظام الاوروبى ، وادارته ادارة مركزية . فكان عندنا جهازان جنباً الى جنب :

— جهاز يديره الناس ويدركون اهميته (الكتابيب) .

— وجهاز آخر تديره الحكومة ويحقق اهدافا للحاكم ، حتى انه اهمل عندما لم يعد يحقق للحاكم اهدافه نظرا لضعف الحكومة .

وبعد ذلك فى القرن العشرين ، حاولنا ان نوجد نظاما تعليمية كانت على شئ من اللامركزية ، مثل الجمعيات الخيرية المختلفة والجامعة الاهلية . وقد رحبت الحكومات بذلك حتى كانت أزمة سنة ١٩٣٠ ، فسلم كل جهاز التعليم للدولة ، فعجزت عن ان تديره ، ومن هنا نشأت المناطق . وكان مفهوم المناطق عند الوزارة آنذاك ان المناطق ستدير هذا الجهاز اداريا وتديره الوزارة فنيا . ثم تطور الامر الى حركة تجزئ المناطق ، فجزئت طنطا مثلا الى طنطا وكفر الشيخ ، وجزئت القاهرة الى ثلاث مناطق .

وقد حدث ما يشبه ذلك فى فرنسا ، ولكن التقسيم فى فرنسا اتخذ شكل اقسام جغرافية واضحة — وليس معنى ذلك أن النظام الفرنسى كان أحسن ولكن يجب ايضاح أن الوحدة الجغرافية فى فرنسا تستطيع ان تقوم بالتنفيذ ، أى يمكنها أن تكون وحدة تعليمية كاملة تدير كل انواع التعليم ، بما فى ذلك الجامعة ، وهو شئ نفتقده فى مصر ، حيث التقسيم عندنا الى وحدات ادارية (مديريات ومراكز ... الخ) . وفى مصر لا يمكن للوحدة الواحدة أن تحقق الاكتفاء الذاتى ، ليس فقط من حيث

المدرسين ، ولكن من جميع نواحي الخدمات التعليمية . وكلما اتسعت المنطقة كانت أقدر ، وكانت امكانياتها اكفاً .

الاستاذ علي مختار خيرى : الموضوع كما اثاره الاستاذ حربى يدور حول نقطتين :

١) ايهما أكثر جدوى لنا : الاتجاه الى اللامركزية ، او الى المركزية ؟

٢) اذا اتجهنا الى اللامركزية ، فالى اى مدى يمكننا تفتيت وحداتنا ؟

- بخصوص النقطة الاولى ، احب ان اوجه الانظار الى أنه مهما اتجهنا او نادينا باللامركزية فلا يجب أن نغفل أننا نعيش الآن في عصر الحكومات الشعبية ، فالنظام التعليمي يجب أن يكون موجها بحيث تكون الخطوط الرئيسية العليا مرسومة من قبل المركز ، ويزداد ذلك أهمية كلما اتسعت الجمهورية . وهذا التوجيه ينصب على الناحية الفنية ، أما النواحي الادارية ، فواضح أن العالم كله - حتى الدول الشيوعية - متجهة الى اللامركزية .

أما بخصوص النقطة الثانية ، فاذا اردنا ان نتجه الى اللامركزية ، فلا يجب أن نغفل التقسيم الادارى الموجود فعلا ، فيكون للمنطقة الحق في تحديد حاجياتها . أما مركزة الفنيين في الاقاليم فلا زال المدى امامنا طويلاً لقلة الفنيين - ولا شك انه اذا كانت هناك وحدة ادارية يتوفر لها الشكل الادارى والجغرافى ، فانه يكون من السهل جدا الاشراف الدقيق عليها . وهذا حادث في بلد كإنجلترا . وأما في مصر فمسألة تفتيت اللامركزيات الى وحدات امر يحتاج الى مناقشة .

الدكتور القوصى : الاسئلة التى سألها الاستاذ على مختار ، احب ان نزيدها عمقا . فمثلا يمكن ان نسال : فى أي الميادين (التعليم الابتدائى او الثانوى او الفنى ... الخ) تكون مركزيتنا أو لامركزيتنا ؟

ثم ماذا نعطي للمركز وماذا نعطي للمحيط ؟ وفى اقليم ما من الاقاليم ماذا نضع فى مستوى التوجيه المركزى ، وماذا نضع فى مستوى التوجيه الادارى ؟ ويجب أن نلاحظ ان الاتجاه الى المركزية يكون سليما فى وقت معين ، وغير سليم فى وقت آخر .

دكتور مختار حمزة : فى بعض المستويات ينبغى ان تكون المسائل الفنية مركزة فى مكتب رئيسى ، ولكن الى مدى معين فى نفس الوقت .

فمثلا : الكتب المدرسية : المكتب المركزى لا يحدد الكتب التى يقرأها الاولاد ، ولكنه يشعر بأنها « نريد الاولاد أن تقرأ كتابا حول التصنيع » ، وكل منطقة تعمل كتبها ، ويجب أن تعطى الفرصة للناس فى المناطق لكى تعمل كتبها .

وانا لا أريد أبدا ان نذهب الى الفصل بين الادارى والفنى ، فأركز كل

الفنى فى المكتب الرئيسى ، ويقتصر عمل المنطقة على عدد من النواحي الادارية .

أما بخصوص النواحي المالية والادارية ، فاننى اتفق من الاستاذ خيرى على أننا اذا نظرنا الى السلم : ديوان الوزارة - المنطقة - المراقبة المدرسية - فالأفضل أن تركز النواحي المالية والادارية فى المنطقة .

الاستاذ محمد خليل : انى أؤيد وجهة نظر تركيز المسائل المالية فى المنطقة ، وعندى أمثلة من منطقة الجيزة ومراقباتها ، وأمثلة عن تمائل الاجهزة وتكرار العمليات فى الديوان والمناطق ، وفى المنطقة والمراقبات ، وفى المراقبة والمدارس . والمشكلة هى فى تضارب الاختصاص وتكراره بين المراقبة والمدرسة وعدم توفر الكتابات عن الموظفين فى المستويات المختلفة وانتهى الى أن المحيط عندما يبدأ ضعيفا يكون هزيلا بجانب المركز ويشل عمله .

الدكتور الفنام : لقد سمعت أثناء المناقشة عن اللامركزية الادارية والمركزية الفنية وفى رأى أن الجوانب الفنية والجوانب الادارية لا يمكن فصلهما بهذه السهولة . واعتقادى أن اللامركزية الحققة لا تتحقق الا بأعطاء السلطات المناسبة وما يقابلها من مسؤوليات ادارية وفنية للمدرسة على المستوى المحلى بل للمدرس فى الفصل حيث التلميذ .

وفى تاريخنا يوجد الاتجاه نحو اللامركزية . ولكن يجب أن نسأل انفسنا : لماذا نريد اللامركزية ؟

الطبعى أننا نطالب باللامركزية لكى تنتج الحرية الفنية للمراكز فكيف نطالب بلامركزية ادارية ، ومركزية فنية ؟

نقطة اخيرة : ان ميزة اللامركزية هى التنوع . فلو فكرنا فى اللامركزية فلنترك لكل جهة ان تتصرف ، وهذه هى ميزة هذا النظام ، حتى لو وصل الامر ووجد ان الصالح فى ان تتركز الحاجيات المالية فى المدرسة ، فلا مانع حينئذ .

الاستاذ خيرى حريى : بخصوص الناحية الفنية والناحية الادارية ، لا شك انهما جانبان لعملية واحدة ، ولا شك أيضا ان اللامركزية تعنى التنوع . ولكن هذا لا يمس المسائل العليا ، ومن الممكن ان تكون وظيفة الجهاز الادارى الموجود فى المراقبة أن يجعل لكل مدرسة شخصيتها وأن يمكن كل تلميذ أيضا أن تظهر شخصيته . ونحن فى حديثنا إنما نتكلم عن تنظيم خدمة سواء محلية أو من المراكز ، ولذلك فالوضع الطبيعى أن تكون المسألة مسألة مستويات، تبدأ من المدرسة . أى المفروض أن المدرسة تدير نفسها ، وما تعجز عنه يرفع الى مستوى المنطقة ... وهكذا .

كمثال : موضوع الكتب المدرسية : فكرة ان كل منطقة تضع بنفسها كتابها المدرسى ، فكرة جميلة جدا . ولكن المفروض أن الكتاب المدرسى يضل الى مستوى معين من الجودة . هنا يمكن للمركز أن يضع مواصفات الكتاب المطلوب ، ولا ننسى ان بجانب وجود الكتاب توجد عوامل أخرى

مكملة لجودة التأليف مثل أجهزة (الطبع والنشر) ، فالجهاز المركزي نه وضع المواصفات ، ثم له بعد ذلك فحص الكتب التى تقدم له . ويترك ما عدا ذلك .

مثال آخر : وضع المناهج : المركز له ان يضع الخطوط العريضة التى يجب ان تدرس جيداً ، ثم توجه للمناطق وهى جاهزة تماماً . وأى مكان تتوفر فيه القدرة الفنية لا تحرمه من الادلاء بدلوه ، وطبعاً أى مكان لا يخلو من الفنيين ، فالمسألة مسألة اختلاف فى الدرجة ، وليس فى النوع . ولدينا أمثلة من النظام الموجود فى ألمانيا الاتحادية والولايات المتحدة .

الدكتور القوصى : اضافة لكلام الاستاذ خيرى عن التعليم فى ألمانيا : كل منطقة هناك لها وزير . والوزارة تقرر صلاحية الكتب والمدارس تختار . ووزراء التعليم يجتمعون فى بون نفسها ، فلا يوجد من أمور التعليم أكثر من سكرتير ومكتب سكرتارية صغير جداً ينظم هذه الاجتماعات . وطبعاً هذا نظام لا يمكن تطبيقه هنا .

وأريد ان نتناول أموراً مثل : الكتاب المدرسى - طرق التعليم - تقويم التلميذ - تمويل التعليم . وفى كل نقطة من هذه النقاط نسال أنفسنا : طالما أن وظيفة أى جزء من أجهزة التعليم هى تمكين المعلم من تعليم التلميذ أحسن تعليم حتى يخرج للحياة وهو معد أحسن اعداد . إذن فما هى المواصفات ؟ ومن أى مستوى نبدأ فى حدود هذه المواصفات ؟ يعنى أين يبدأ جانب التسميم ، وأين يبدأ جانب التنفيذ ؟

مثلاً : اعداد المعلم يجوز ان اعمل له مواصفات معينة ، ثم اترك لاسيوط او لطنط وغيرها فى حدود هذه المواصفات ان تخرج المعلم المناسب لها .

يريد ان نبحث بالأمثلة ، وعندنا مثلاً المباني المدرسية : ما هو الدور الذى تلعبه كل من الوزارة والمنطقة والمدرسة بحيث تكون النتيجة الوصول الى مبنى يحقق الاهداف احسن ما يمكن .

الدكتور بركات : لاحظ اننا نناقش موضوعنا فى ظل نظام يغلب عليه الطابع المركزى ، هذا النظام يمنع الكفاءات والامكانيات من ان تلعب دورها على المستوى المحلى ويجمعها فى المركز ، ولذلك فان أى تغيير لاي نظام أو القيام بأية تجربة لامركزية تصادفه عقبات . مثلاً موضوع الكتب ، نلاحظ ان المطابع الكبرى وامكانيات النشر موجودة ومركزة فى القاهرة ، ولو أنه من وقت مبكر كانت قد وزعت وانشئت مطابع ومصانع وامكانيات اخرى فى الاقاليم ، لكانت مشكلتنا أسهل .

نقطة ثانية : انه يرتبط بموضوع الادارة موضوع التنظيم - واذا شبهنا التنظيم بالتشريع ، نجد ان الادارة تناظر وظائف الاعضاء رغم ارتباطهما الوثيق ، بحيث لا يمكن فصل الادارة عن التنظيم والادارة يقصد بها ادارة الاشخاص والعمليات .

لذلك يجب ان نفكر فى التنظيم والادارة مع بعضهما - ولا يكون الحكم ذاتياً ، وإنما يكون القياس للحكم هو الجودة مع سرعة الانتاج ودقته بدون

خسارة في الجهد والمال - فهل يتحقق ذلك في ظل نظام مركزي ، أو لا مركزي ؟

أمثلة : الرقابة على التلميذ : اعتقد أنها تكون في المكان الذي يوجد فيه التلميذ أحسن بكثير من وضعها في مكان مركزي . أسئلة الامتحان : اعتقد أنه عندما توضع محلية في المدارس والمناطق تكون أحسن من الامتحانات المركزية - الالتزام : نجد أنه في مناطق معينة يهرب التلميذ من المدارس ، وفي مناطق أخرى يزيد الإقبال أكثر من سعة المدارس . فكيف يصرف المركز ذلك وهو بعيد كل البعد . والذي يرى مدارس الريف يلمس الهوة العميقة بين تفكير الرؤساء في المركز ، وما يجري فعلا في المدارس ، ولا حل لذلك إلا بتخفيف المركزية التي طال عليها الزمن ، وإبادة مقاومة لفكرة اللامركزية ستكون معوقة لكل اتجاه اصلاحي آخر .

مثال آخر : خط سير عملية معينة كالتفتيش : الوزارة المركزية تقترح توجيهها معيناً ثم ترسله إلى التنفيذية ، ثم إلى المناطق ثم إلى المراقبات ثم إلى المدارس . وتصوروا الوقت الذي ينقضي حتى يتم توصيل النظام المطلوب ، والاجدر أن تتصرف السلطة المحلية في وضع توجيهاتها . وتصوروا مدى التعطيل في العمليات التي تنطوي تحت نطاق العملية التعليمية بسبب تمرکز السلطات الادارية والفنية والمالية في المركز .

واظن ان أي خطأ في تنفيذ النظام اللامركزي ، هو خطأ في التنفيذ لا في المبدأ ، فلو تركت الحرية لكل منطقة في تنفيذ كل ما يتعلق بخدماتها التعليمية حسب حاجياتها وامكانياتها ، فان ذلك يكون اجدي لصالح البيئات المحلية .

الاستاذ المرشدي : كلنا متفقون على اللامركزية الفنية ، والخلاف هو حول المركزية أو اللامركزية الادارية ، والمشكلة التي يجب ان تؤخذ أيضا في الاعتبار ، هي ان اغلب الناس يحبون ان تكون السلطات في أيديهم ، ويظنون ان تخليص أية سلطات من قبضة أيديهم ، معناه انتقاص لاعمالهم او مكانتهم .

واذا كان الاستاذ محمد خليل لا يشعر أن جهازه لا يمكن ان يفي بمطالب اللامركزية ، فهذا عيب الاشخاص ، ويكون الخل بأن لا ينظر الى المسألة على أنها مسألة درجات ، وانما أن يقوم الشخص بالعمل الذي ينجح فيه .

الاستاذ فريد المليجي :

يجب ان نذكر ان هدفنا من العملية هو تسهيل أداء الخدمات ، والمشكلة مرجعها الى أن المركزية الموجودة في الادارة حصرت الخبرة في نطاق ضيق ، وبذلك حرمت الآخرين كثيرا من الخبرات ، فمثلا معارضة الحكومة في عمل وحدات حسابية في المراقبات فيه تشدد من جانب المركز ، وليس فيه تسهيل .

الاستاذ احمد حمزة : الضعف أو النقص في الجهاز الاداري ليس عيب النظام ، وطالما أن كل جهاز يعطى له الفنيون والاداريون الكفاء ، الذين

يمكنهم قيادة تدريب في مكانهم ، بحيث يعطوا جيلا بعد جيل ، فاننا نكون قد ساهمنا في حل المشكلة .

لقد ذكرنا أن كمية الفاقد هي مشكلة التعليم ، ومكافحة الامية مثال يوضح الجهد الذي يصرف وكمية الفاقد بدون فائدة .

الاستاذ على مختار خيرى : لا يوجد شيء اسمه لا مركزية مطلقة ، واقصد بخصوص المركزية الفنية أن تكون هناك سياسة عليا : وفلسفة عامة وخطوط عريضة ترسمها الدولة ، وهي ترسمها ، سواء اردنا أو لم نرد ، فالتعليم الآن موجه ، والاقتصاد موجه ، وآمالنا لا يجب أن تسبق واقعنا .

المناهج في خطوطها العريضة يجب أن ترسم هنا في الوزارة ، ويترك للمناطق تلوين التفاصيل ، أى الطريقة ، فلا يمكن أن تكون كلها واحدة .

الكتاب المدرسي : لا يستطيع أن اخول للمنطقة وضع أى كتاب لاي مستوى ، وانما يمكنها وضع بعضها لبعض المستويات ، والبعض الآخر اكبر من طاقتها .

الدكتور بركات : اثار الاستاذ على مختار نقطة وجود جهة مركزية نوضع الخطوط العامة . مهمة هذه الجهة يجب الا تكون مجرد وضع تعليمات ، وانما تلقى برامج وخطط وضعت في القاعدة وتقوم على تنسيقها . نريدها أن تتلقى اقتراحات عن المناطق المختلفة وتصقلها وتنسقها ، والفرق كبير بين وجهتي النظر ، فاننا لو اخذنا المعنى الاول لكانت المسألة مركزية كاملة من شأنها تركيز الكفاءات في المركز . اما المعنى الثانى ففيه اعتراف بأهمية من يعملون في المحيط .

مثال : دلت الدراسة الاحصائية على أن اكثر من ٧٠ ٪ من مفتشات البنات يقمن في القاهرة ويفتشن جميع المدارس حتى أسوان ، ولهذا تقضى المفتشة يوما في الذهاب ويوما في الاياب ، وقد تقضى ساعة فقط في المدرسة .

التربية الفنية أيضا ، معظم مفتشيها في الديوان ، والغريب انه عندما ينضج المفتش وتزداد خبرته ، ينقل الى الوزارة ، حيث يوجد كبير مفتشين ومفتشون اوائل . اما المناطق التى عمل بها ، فليس بها الا مفتش ينقل بدله ، ويكون قليل الخبرة ، بل وفي كتاب (دراسات في جهاز التفتيش) خرجنا باقتراح توزيع المفتشين على المناطق ، ولقد حدثت مقاومة ، لان النظام الجديد لا مركزى مع أن النظام المركزى يستنفذ الكفاءات من المحيط ويعطل الانتاج ، ويشل حركة المحيط تماما .

مثال من الجانب الادارى : كانت كل التخت تورد من الوزارة ، وكلكم تذكرون كيف كانت تكس في الشوارع المحيطة بالوزارة ، والآن توزعت العملية على المناطق ، فأعطت لنا مثلا رائعا لنجاح العمليات التى يقوم بها المحيط دون تركيز في المركز .

الاستاذ محمد أحمد خليل : ان ٩٠ ٪ من احتياجات المنطقة تقوم بها المناطق ، ولكن الكتب وأدوات المعامل هي تقط لا زالت مركزة في الوزارة لان المنطقة لا يمكنها استيراد أدوات المعامل ، ولكن الامر سوف ينتهى الى المناطق عاجلا أو آجلا .

دكتور بركات : يجب ان يكون المبدأ أولا هو استقلال كل منطقة بمسئوليتها ووضوح شخصيتها ، ثم بعد ذلك اذا احتاجت بعض المناطق الى معونة ، فان الجهة المركزية يمكن أن تنسق ذلك فى ضوء ما تتلقاه من المحيط ، وما ينبع منه .

تطور نظم مدارس التعليم النسوى للبنات

بالاقليم المصرى من الجمهورية العربية المتحدة

للسيدة زينب محرز

بمركز الوثائق التربوية

عنيت مصر بالدراسات النسوية فى مدارس البنات ، منذ بداية تفكيرها فى انشاء مدارس التعليم العام للفتاة ، فلم تقتصر على ادخالها فى مناهج التعليم العام فحسب ، بل انشأت لها مدارس خاصة .

تطور أهداف التعليم النسوى :

هدت تعليم الفتاة فى بداية نشأته ، الى اعدادها اما للحياة المنزلية العادية ، واما للتكسب عن طريق العمل فى الميادين التى تؤهلها لها الطبيعة وهى الاعمال النسوية . وكان الاعداد الاول يتم - فى فجر تاريخنا الحديث - فى منازل بين الامهات او المربيات او فى المدارس الاجنبية لبنات الطبقة الراقية . اما الاعداد الثانى فقد اخذت الحكومة على عاتقها امر القيام به فى مدارس انشأتها خصيصا لهذا الغرض ، الا انها سرعان ما تدرجت منها الى ايجاد مدارس لتحقيق الهدف الاول ايضا ، وكان ذلك فى اوائل القرن العشرين . واخيرا عندما تطورت اهداف التعليم عامة بتطور الظروف السياسية والاقتصادية للبلد تطور معها هدف التعليم النسوى ، متجها نحو ايجاد الفتاة القادرة على الاسهام فى بناء مجتمع راق سليم ، عن طريق تمكينها من تقديم خدماتها ، سواء فى المنزل او فى المجتمع الخارجى ، وبذلك تجمعت أهداف التعليم النسوى السابق ذكرها فى مدارس التعليم النسوى القائمة الآ .

على أن هذا التطور فى الاهداف قد أدى بدوره الى تطور نظم وخطط هذا التعليم ، فلم تعد الدراسة به مقصورة على مجرد التعرف على النواحي العملية التى يشتمل عليها التعليم النسوى من خياطة وتفصيل وأشغال ابرة وتطريز وتدريب منزلى ، فتلك أمور لا تتطلب دراستها مدرسة علمية خاصة ، بل تعدتها الى دراسات مبنية على اصول وقواعد علمية ثابتة ، كما اشتملت على مواد ثقافية ولغوية واجتماعية ، تعتبر ضرورية فى تنشئة فتاة المجتمع الراقى ، التى تستطيع الاسهام فى بناء المجتمع السليم .

وكان من الطبيعى أن يراعى عند تحقيق هذه الاهداف مراحل النمو الطبيعى للفتاة ، فيختار منها المرحلة الملائمة لتلقى تلك الدراسات ، لذلك عدل عن انشائها فى مستوى التعليم بالمرحلة الاولى الى ايجادها ضمن مدارس المرحلة الثانية على اعتبار انها المرحلة التى يكمل ويتكامل فيها نضوج الفتاة جسميا وعقليا ونفسيا ، مما يؤهلها لتحمل اعباء الدراسة

النسوية بمعناها العلمى الواسع ، بينما اقتصر على تعليم مبادئ تلك الدراسات ضمن خطط الدراسة بمدارس المرحلة الاولى .

التعليم النسوى فى طوره الاول :

تميزت المدارس الاولى لهذا التعليم بأمور ، منها : ان الهدف منها كان اعداد الفتاة للتكسب عن طريق العمل فى الميدان النسوى ، وان الدراسة فيها كانت دراسة عملية ليست مبنية على تعرف الاسس العلمية لها ، ولذلك كانت جميعها فى مستوى التعليم بالمرحلة الاولى .

وكانت أولى هذه المدارس هى مدرسة السيوفية التى نشأت عام ١٨٧٣ وجعلت مدة الدراسة بها خمس سنوات ، وتلتحق بها الفتيات فى سن لا تقل عن السابعة ولا تزيد على الحادية عشرة ، وتلقى فيها الدين واللغتين العربية والتركية والحقائق البارزة فى التاريخ القومى وجغرافية مصر ، وأوليات فى الجغرافيا العامة والحساب ونظام الموارى والمكايل المصرية ومبادئ فى المحاسبة المنزلية وأوليات فى التاريخ الطبيعى والطبيعة وتطبيقها فى الحياة اليومية ، والرسم والاشغال التى تمارسها المرأة كالاشغال اليدوية والتدبير المنزلى ، ثم أضيفت اللغة الفرنسية ودروس البيانو لبعض التلميذات . وكان التعليم بالمدرسة مجانا ، سواء فى الأقسام الداخلية أو الخارجية ، وكان إنتاج الفتيات من الأعمال الفنية يباع ويحفظ ثمنه للصرف منه على المدرسة .

وفى نفس العام الذى فتحت فيه مدرسة السيوفية ، افتتحت وزارة الاوقات مدرسة أخرى عرفت باسم مدرسة القرية ، كان الغرض منها اعداد تلميذاتها للخدمة المنزلية وكانت معظم تلميذاتها من الجوارى السودانيات . وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، تتعلم فيها الفتاة القرآن والمطالعة والاملاء حفظا وهجاء ثم يخترن بين شغل المنسج والاشغال النسائية (خياطة . منسج افرنجى . شغل الجوارب وصناعة الكى) ثم أضيفت مادة الحساب مؤخرا .

بقيت هذه المدرسة حتى عام ١٨٨٠ ، ثم ضمت بعد ذلك الى مدرسة السيوفية التى عدل نظامها عام ١٨٨٩ ، وأنشئ بها بجانب القسم النسوى قسم آخر للمعلمات ، وأصبحت الدراسة بها بمصروفات قيمتها عشرة جنيهات بالقسم الداخلى وأربعة بالخارجى ، كما تعدل اسمها ، فعرفت باسم مدرسة السنية . وحافظ القسم النسوى منه على هدفه الاول من حيث معاونة تلميذاته على كسب قوتهن عن طريق ما يتعلمنه من دروس الاشغال اليدوية . ان مدة الدراسة به اختصرت الى عامين حتى عام ١٨٩٥ عندما تحول هذا القسم الثقافى الى مدرسة ابتدائية تسير النظم التعليمية بالمرحلة الابتدائية للبنين ، وبذلك انقرضت مدارس التعليم النسوى للبنات عندما ظهرت مدرسة أطلق عليها اسم مدرسة الخاديات ، كان هدفها اعداد الفتيات الفقيرات لمهنة الخدمة فى المنازل ، ولكنها ألغيت بعد فترة وجيزة .

وعندما تحولت المكاتب العامة الى مدارس أولية عام ١٩١٦ وانفصل فيها التعليم الفنى عن تعليم الفتاة ، وجدت مدارس أولية للبنات ، كان

الغرض منها اعداد الملتحقات بها اعدادا نسويا ينفعهن في شئونهن الخاصة ، وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات ، واشتمل منهاج التعليم بها على : القرآن الكريم - التعليم الدينى - اللغة العربية - الخط العربى - الحساب - الرسم - اشغال الاطفال - التأمل فى مشاهد الطبيعة - اشغال الابر - تدبير الصحة - الجغرافيا .

وفى عام ١٩٣٧ أدخلت تعديلات على هذه الخطة ، فاشتملت مواد الدراسة بمدارس البنات الاولى على القرآن الكريم والدين - الاخلاق - التربية الوطنية واللغة العربية والخط العربى والحساب وبسائط الهندسة والرسم واشغال الاطفال والتأمل فى مشاهدة الطبيعة واشغال الابر والتعليم المنزلى والصحى والتاريخ والجغرافيا والتربية البدنية .

وفى عام ١٩٤٧ ، عندما بدأت المحاولة الاولى للتفريب بين التعليم الاولى والتعليم الابتدائى تمهيدا لتوحيد مدارس المرحلة الاولى ، تحولت هذه المدارس الاولى الى مدارس أولية نموذجية ، واصبحت مدة الدراسة بها ٦ سنوات ، درس فيها القرآن الكريم والدين واللغة العربية والخط والحساب والهندسة العملية والتربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا ومشاهد الطبيعة ومبادئ العلوم والصحة والرسم والاشغال العملية (وتشمل فى مدارس البنات الاشغال الفنية واشغال الابر والتدبير المنزلى والصناعات الزراعية فى مدارس القرى) ، ثم التربية النسوية .

الا أن هذه المدارس لم تستمر طويلا ، اذ ألغيت عام ١٩٥١ بصدد القانون الموحد للتعليم بالمرحلة الابتدائية .

وفى الفترة التى وجدت بها المدارس الإلزامية أو المكاتب العامة - كما كانت تسمى - كان للفتاة فيها نصيب أيضا ، وتميزت الدراسة بمدارسها بالعناية بالتعليم النسوى بجانب التعليم الثقافى ، وخاصة بعد اقرار مشروع ١٩٤٠ - ١٩٤١ ، الذى هدف الى جعل الدراسة بالفرقتين الاخيرتين من التعليم الإلزامى (الخامسة والسادسة) تعمل على اعداد الطفل أو الطفلة للحياة المنزلية الى حد ما ، وذلك عن طريق زيادة العناية بالمواد العملية كالاشغال اليدوية والتدبير المنزلى فى مدارس البنات الإلزامية .

تطور مدارس التعليم النسوى بالمرحلة الثانية :

نقصد بتعليم المرحلة الثانية ، التعليم المتمم للتعليم بمدارس المرحلة الاولى ، سواء منها المدارس الخاصة باتمام التعليم الاولى أو المدارس الخاصة باتمام التعليم الابتدائى .

وعرفت مدارس المرحلة الثانية للنوع الاول باسم مدارس التعليم الاولى أيضا ، وكانت متعددة متنوعة ، بعضها خاص باعداد المعلمات والبعض الآخر خاص بالاعداد النسوى . أما مدارس النوع الثانى ، فكانت تعرف باسم المدارس الثانوية أو المدارس المتوسطة ، وكان للتعليم النسوى فيها مدارس اطلقت عليها أسماء مختلفة ، كما سيتضح من عرضنا التاريخى لمدارس التعليم النسوى .

يعتبر القسم الثقافي من مدرسة معلمات السنية أول المدارس التي وجدت للتعليم النسوي للبنات في المرحلة الثانية ، وقد وجد هذا القسم عام ١٩٠٩ ، أى بعد رفع مستوى قسم المعلمات بها الى المرحلة الثانية بتسع سنوات . وكان الالتحاق بالقسم النسوي - شأنه شأن قسم المعلمات تماما - بعد الحصول على شهادة الدراسة الابتدائية أو عن طريق امتحان قبول تعقده المدرسة لغير الحاصلات عليها ، وذلك عندما تقرر إلغاء تلك الشهادة بمدارس البنات في الفترة ما بين ١٩٠٩ - ١٩١٣ . أما مدة الدراسة به فكانت ثلاث سنوات ، والدراسة به موحدة مع قسم المعلمات فيما عدا المواد التربوية ، فهي خاصة بالتعليم المهني دون سواه . أما مواد الدراسة فهي : الدين واللغة العربية والترجمة واللغة الانجليزية والرياضيات والجغرافيا والتاريخ والخط العربى والتدبير المنزلى وقانون الصحة والرسم والخياطة والتربية البدنية (خارج الجدول) . وكان لطالبات القسم الثقافي الحق في اختيار بعض المواد لدراستها دون البعض الآخر ، واستمر الامر على هذا الحال حتى عام ١٩١١ ، عندما تغير النظام وأصبح من المقرر ان يدرس جميع المواد المقررة - عدا المواد التربوية - كما اشترط أن تكون الطالبات من الحاصلات على شهادة الدراسة الابتدائية ، وأن يدفعن المصروفات المقررة ، وأن يلتحقن بالقسم الداخلى . ولذلك أخذت هذه الدراسة في الاضمحلال ، فلم تقبل عليها الكثيرات ، فألغيت عام ١٩١٥ ، وقد ساعد على الغائها افتتاح مدرسة خاصة بالتعليم النسوي عام ١٩١٠ .

سميت المدرسة السابق ذكرها باسم مدرسة التدبير المنزلى ، وكان الغرض منها اكمال تعليم الفتيات الملتحقات بها تعليما منزليا من الناحية النظرية والعلمية ، مما يساعدن على ادارة منازلهن . وكان الالتحاق بها عن طريق امتحان قبول يعقد في المدرسة في اللغة العربية والحساب للمتدمات لها في سن تتراوح بين العاشرة والخامسة عشرة . وكانت مدة الدراسة بها سنتين تدرس فيها الفتاة القرآن الكريم والدين والاخلاق واللغة العربية والاقتصاد المنزلى والصحة والحساب وميزانية المنزل والخط والرسم واشغال الابرّة والتفصيل والخياطة وادارة المنزل والكى ورعاية البيت . وبقيت هذه المدرسة تعمل حتى عام ١٩٢٤ عندما افتتحت مدارس أخرى للتعليم النسوي تحت أسماء متعددة ، واعتبر بعضها مكملا للتعليم الاولى ، والآخر مكملا للتعليم الابتدائى . وفيما يلى وصف لتلك المدارس مرتبة حسب تاريخ انشائها .

المدرسة الاولى الراقية للبنات :

ظهرت عام ١٩١٦ ، وكان الهدف من انشائها هو تعليم التلميذات تعليما عمليا عاما يكون متمما لتعليم المدارس الاولى مع تثقيفهن ثقافة نسوية تؤهلن لتحمل اعباء الحياة المنزلية ، واشترط بالقبول بها ألا تزيد سن الطالبة على اثنتى عشرة سنة ، وأن تجتاز امتحان قبول يعقد شفويا وتحريريا في اللغة العربية والحساب والخط في مستوى منهاج المدارس الاولى . وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات ، بينما كانت ثلاثا في مدارس البنين . واشتملت الدراسة بها على التعليم الدينى واللغة العربية والخط والحساب والحساب المنزلى ثم الرسم والجغرافيا والتاريخ وتدبير الصحة ودروس الاشياء والتأمل في مشاهد الطبيعة والتدبير المنزلى ، ويشمل

أشغال الأبرة والظهي والغسيل والكي وإدارة المنزل ، وذلك خلافاً للتمرينات البدنية التي كانت تدرس في خارج الجدول . وقد بقيت هذه المدارس تعمل محافظة على تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها حتى عام ١٩٣١ ، وعندئذ تحولت إلى مدارس تجهيزية أو إعدادية لمدارس المعلمات الإعدادية ، فاختصرت مدة الدراسة بها إلى سنتين ، إلا أنها زادت ثانية سنة ١٩٤٧ عندما وضعت اللائحة الجديدة لمدارس المعلمين والمعلمات الأولية ، ولكنها ألغيت عام ١٩٥١ - ١٩٥٢ بإلغاء مدارس التعليم الأولى نتيجة توحيد مدارس التعليم بالمرحلة الأولى .

القسم النسوي من مدرسة الحلمية الثانوية للبنات :

بدأ هذا القسم في الظهور بإنشاء المدرسة عام ١٩٢٠ . ومع أن مدة الدراسة المقررة لتلك المدرسة كانت أربع سنوات ، إلا أنها بدأت بفرقة واحدة ، واشترط للقبول بها الحصول على الشهادة الابتدائية ، وخاصة في القسم الإعدادي الملحق بالمدرسة . وكانت الطالبات يدرسن في تلك الفرقة مواد الزامية وأخرى اختيارية ، واشتملت الأولى على الدين واللغة العربية واللغتين الانجليزية والفرنسية والرياضيات والتاريخ والرسم والتمرينات البدنية ، أما المواد الاختيارية فكانت التدبير المنزلي (من طهي وغسل وكي) ، وأشغال الأبرة والفنون (وتشمل تطريز وأشغال فنية) والعلوم وتشمل الصحة . لغة انجليزية اضافية أو لغة فرنسية ، وكان للطالبات حق اختيار مادتين فقط من هذه المواد . أما الموسيقى والبيانو فكانت من المواد الاختيارية ، ولكن تدفع عنها مصاريف اضافية . وفي عام ١٩٢١ افتتحت الفرقة الثانية ، وتغير منهج الدراسة ، فلم تعد للطالبات حرية اختيار المواد ، بل أصبحت جميعها مواد مقررة على الجميع ، فيما عدا الموسيقى فقد بقيت اختيارية كما كانت . وعند ما أنشئت الفرقة الثالثة عام ١٩٢٢ - ١٩٢٣ ، افتتح بجانب القسم الثقافي قسم آخر الغرض منه اعداد بعض الطالبات للالتحاق بالوظائف العامة ، لذلك عني فيه بتدريس اللغات والمواد الثقافية ، بينما وجهت العناية بالقسم النسوي نحو أشغال الأبرة والتدبير المنزلي .

لم تستمر هذه المدرسة طويلاً ، إذ ألغيت عام ١٩٢٤ ، لأنها لم تنجح في تحقيق أهدافها ، وافتتحت مدارس أخرى فصل فيها التعليم النسوي عن التعليم الأكاديمي ، وكان من نصيب التعليم النسوي مدرسة كلية قصر الدوبارة .

مدرسة كلية قصر الدوبارة :

أنشئت عام ١٩٢٥ ، وكان الغرض منها تثقيف بنات الطبقة الراقية وتنشئتهن نشأة نسوية توافق حاجة البيئة المصرية ، وتصرفهن عن الالتحاق بالمدارس الأجنبية ، وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات بعد الحصول على الابتدائية . وكانت العناية بها موجهة إلى تدريس اللغات الأجنبية من فرنسية وانجليزية والمواد الثقافية والمواد النسوية ورعاية الطفل .

وفي عام ١٩٢٨ سميت هذه المدرسة باسم كلية البنات ، وذلك عندما

نقلت الى الجيزة ، ومنها الى الزمالك حيث هى باقية الى الآن ، كما انشئ لها مثيل بالاسكندرية عام ١٩٣٤

مدرسة الفنون الطرزية :

حلت هذه المدرسة محل مدرسة التدبير المنزلى ، اذ انشئت عام ١٩٢٥ وكانت مهمتها اعداد فتيات قادرات على الاشتغال بالاعمال الحرة كالتطريز والتفصيل ، وجعل الالتحاق بها فى بادىء الامر مقصورا على خريجات المدارس الاولى الراقية ، وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات ، يدرس بها الدين والرسم واللغة الفرنسية بقصد تمكين الخريجات من الاطلاع على مجلات الازياء ونماذج التفصيل واشغال الابرّة والتفصيل والتطريز وعمل ازياء مبتكرة والفصل والكي والطرق التجارية وامساك الدفاتر والالعاب الرياضية .

وفى عام ١٩٣٦ - ١٩٣٧ سمح لخريجات المدرسة الابتدائية بالالتحاق بمدرسة الفنون الطرزية ، كما زيدت مدة الدراسة بها ، فأصبحت أربع سنوات ، وانشئ بها قسم راق سنة ١٩٣٧ - ١٩٣٨ ، كانت مدته فى أول الامر عامين ثم زيدت الى ثلاثة سنة ١٩٤٣ ، وكان الغرض منه اعداد فئة ممتازة من خريجات مدرسة الفنون ، وكانت الدراسة به موزعة بين ثلاث شعب : تفصيل وخياطة فساتين - تفصيل وخياطة وتطريز البياضات ثم شعبة القبعات التى الغيت بسرعة بسبب عدم الاقبال عليها ، وتلقت الطالبات بجانب تلك الدراسات بعض مواد علم النفس والتربية وطرق التدريس لتأهيلهن للعمل بالتدريس . وفى نفس العام الذى انشئ فيه القسم الراقى اقتصر القبول بالمدرسة على حاملات شهادة المدرسة الابتدائية ، وزيدت الدراسة مرة أخرى عام ١٩٤٦ - ١٩٤٧ فأصبحت خمس سنوات ، وسميت باسم مدارس الفنون الطرزية الثانوية ، الا انه فى عام ١٩٤٩ لحقتها التغيرات التى طرأت على التعليم بالمرحلة الثانوية فقسمت مدة الدراسة بها الى قسمين : القسم الاول ويعرف باسم المرحلة المتوسطة ، ويشمل السنتين الاوليين ، وتسير الدراسة بهما وفق مناهج الدراسة الثانوية العامة ، أما المدة الباقية وكانت ثلاث سنوات ، فكانت خاصة بالدراسة الفنية النسوية بجانب الدراسة الثقافية ، اذ اشتملت حططها على اللغة العربية والدين واللغة الاجنبية (الانجليزية والفرنسية) - تفصيل وخياطة وتطريز وازياء - تدبير منزلى - مطالعات تاريخية وجغرافية - رياضة وهندسة عملية - علوم - طرق تجارة ومسك دفاتر - رسم - موسيقى - العاب رياضية) . الا أن هذه الخطة لم يستمر العمل بها طويلا ، فأعيد النظام القديم عام ١٩٥٠ الى أن صدر قانون التعليم الثانوى عام ١٩٥١ ، وبمقتضاه تعدل اسم المرحلة المتوسطة الى اسم المرحلة الاعدادية ، واشتملت الدراسة بها على مواد ثقافية عامة بجانب المواد النسوية التى درست فى جميع مدارس التعليم السنوى آنذاك . أما السنوات الثلاث الاخرى فبقيت على حالها حتى عام ١٩٥٣ - ١٩٥٤ عندما حولت جميع مدارس الفنون الطرزية الثانوية الى مدارس ثانوية فنية للبنات ، وأصبح القبول بهذه المدارس بالشهادة الاعدادية التى كانت الدراسة بها عامة . أما القسم الراقى بالمدرسة فقد ضم الى معهد التدبير المنزلى عام ١٩٤٩ .

الاقسام السنوية بالمدارس الثانوية العامة :

وفي عام ١٩٣٥ زادت العناية بالتعليم النسوى لدرجة كبيرة حتى أصبحت له اقسام خاصة بالتعليم الثانوى العام للبنات بجانب العناية بتدريسه فى خطط الدراسة العامة ، فنشأت الوزارة بالمدارس الثانوية أقساما للتخصص فى الدراسات النسوية بجانب اقسام التخصص العلمى وكان التخصص بهذه الاقسام الجديدة يبدأ بعد الفرقة الثالثة من التعليم الثانوى العام فكانت الراغبات فى الالتحاق به يخترن بدلا من الرياضة والطبيعة المقررتين فى السنتين الرابعة والخامسة الثانوية (وهما السنتان النهائيتان من مرحلة الثقافة العامة بالمدارس الثانوية للبنات) دراسة الرسم (وتشمل الاشغال وزخرفة المنزل والاثاث وتاريخ الفن) - تربية اطفال ومبادئ علم النفس واشغال الابرّة والتدبير المنزلى والتفصيل والازياء المبتكرة . وكانت مدة التخصص فى هذا القسم سنتين بينما كانت مدة التخصص فى الاقسام الاخرى سنة واحدة .

وفي عام ١٩٤٦ حول هذا القسم الى المدارس الثانوية الفنية نتيجة عدم اقبال الفتيات عليه وقد ساعد على ذلك تعديل نظام الدراسة بالمدارس الثانوية الفنية فى ذلك العام نفسه .

مدارس الثقافة النسوية : -

ورغم وجود الاقسام النسوية السابق ذكرها عام ١٩٣٥ افتتحت الحكومة مدارس اخرى خاصة بالتعليم النسوى للبنات سنة ١٩٣٧ عرفت باسم مدرسة الثقافة النسوية واشترط للقبول بها الحصول على شهادة الدراسة الابتدائية او مافى مستواها من الشهادات الاجنبية بشرط ان تؤدى الطالبة امتحانا فى اللغة العربية . وكانت مدة الدراسة بهذه السنة اربع سنوات اما موادها فاشتملت على اللغة العربية واللغة الانجليزية او الفرنسية والمواد الاجتماعية والحساب المنزلى ومبادئ العلوم مطبقة على حاجات المنزل والرسم والزخرفة واشغال الابرّة والتفصيل والخياطة والتطريز والتدبير المنزلى وتربية الدواجن والعناية بالحدائق وتربية الطفل ورعايته وتدبير الصحة والتمريض والاسعاف والتربية البدنية والموسيقى والانشيد والاطلاع على المكتبة . ونظرا لازدحام هذه الخطة فقد خفضت عام ٤٠ - ١٩٤١ فزيدت العناية بالمواد الثقافية بالفرقتين الاوليين نظير تخفيض عدد حصص الاشغال والتدبير منها واعطيت المواد العملية نصيبها اللائق من العناية بالفرقتين الثالثة والرابعة ونفذت هذه التعديلات فعلا سنة ١٩٤١ - ١٩٤٢ . وفى العام ذاته انشئ قسم راق بمدرسة الثقافة النسوية بالزيتون كانت مدته فى بادىء الامر سنة واحدة ثم زيدت الى سنتين وكان الغرض من هذا القسم التخصص فى احدى الشعب النسوية بصفة اساسية وبشعبة اخرى بصفة اختيارية وبقي هذا القسم الى أن ضم الى معهد التدبير المنزلى ١٩٤٩ .

اما المدرسة ذاتها فقد جعلت مدة الدراسة بها ست سنوات عام ١٩٤٦ و١٩٤٧ وسميت باسم المدرسة الثانوية الفنية للبنات . وعندما عدل نظام التعليم بالمرحلة الثانوية عام ١٩٤٩ تغيرت نظم هذه المدارس ايضا فكونت السنتان الاوليان منها المرحلة المتوسطة وتسير الدراسة بها وفق الدراسة بالسنتين

الاوليين من المدارس الثانوية العامة . اما السنوات الاربع الباقية فقد بقيت كما هي .

الا أن هذا النظام لم يقدر له البقاء أكثر من عام واحد تقريبا فألغى وعاد العمل بالنظام القديم الى أن صدر قانون التعليم الثانوى سنة ١٩٥١ وأصبحت تلك المدارس فى عداد المدارس الثانوية ولذلك سميت باسم المدارس الثانوية النسوية وجعلت مدة الدراسة بها ست سنوات ، كونت الفرقتان الاوليان منها المرحلة الاعدادية ودرست فيها المواد العلمية المقررة بالتعليم الاعدادى بالمدارس الثانوية العامة مع اضافة تدريس مواد التدبير المنزلى وأشغال الابرّة والصحة .

اما الفرق الثلاث التالية فقد اشتملت خطة الدراسة بها على الدين واللغة العربية واللغة الاوروبية الاولى والترجمة واللغة الاوروبية الثانية والمواد الاجتماعية والرياضة والعلوم والصحة ورعاية الطفل والاحياء والرسم وفلاحة البساتين وطرق تجارة ومسك دفاتر والتربية البدنية وبجانب هذه الدراسات كانت الطالبات يخترن دراسة احدى المجموعات الآتية وتتخصص فى دراسة موادها فى السنوات الثلاث :-

أ - تفصيل وخياطة وتطريز وازياء . ب - تدبير منزلى وأشغال ابرة - - رسم وأشغال فنية . ج - موسيقى .

بينما خصصت الفرقة السادسة (التوجيهية) لالتحاق الراغبات فى اكمال تعليمهن بالمعاهد العليا واشتملت الدراسة بها على الدين واللغة العربية واللغة الاوروبية الاولى والترجمة واللغة الاوروبية الثانية والترجمة والتاريخ والتربية الوطنية والنظم المصرية والجغرافيا والفلسفة او الرياضة

وفى عام ١٩٥٣ سائرت هذه المدارس أيضا التعديلات التى تمت بالمرحلة الثانوية العامة فاصبحت مدة الدراسة اللازمة لاتمام التعليم النسوى سبع سنوات من الحصول على شهادة الدراسة الابتدائية، أربع منها تكون المرحلة الاعدادية حيث الدراسة موحدة مع مدارس المرحلة الاعدادية الملحقه بالمدارس العامة . اما الثلاث سنوات الباقية فتكون الدراسة الثانوية النسوية التى استمرت تعمل بنفس النظام الذى كانت عليه عام ١٩٥١

وعندما فصلت الدراسة الاعدادية عن الدراسة اثنتا عشرة عام ١٩٥٧ مكونة كل منهما مرحلة قائمة بذاتها مدتها ثلاث سنوات بدلا من اربع وتعددت أنواع الدراسة بكل ، نال التعليم النسوى فيها المدارس الاعدادية الفنية والمدارس الاعدادية العملية للبنات والمدارس الثانوية الفنية والنسوية، للبنات أيضا وسنتكلم عن كل منها فيما بعد .

مدارس التربية النسوية :-

كان نجاح مدرسة الثقافة النسوية واقبال التلميذات عليها مشجعا للوزارة على انشاء مدارس مناظرة لها عام ١٩٣٨ خصصت لخريجات المدارس الاولى خاصة وأن المدارس التى كانت تؤهلن للتعليم النسوى كانت قد تحولت عن هدفها الاصلى فاصبحت مدارس تجهيزية او اعدادية لمدارس المعلمات الاولى وتقصد بها المدارس الاولى الراقية .

أما المدارس الجديدة فقد عرفت باسم مدارس التربية النسوية وكانت مدة الدراسة بها أربع سنوات واشتملت خطة الدراسة بها على مواد ثقافية - عدا اللغات الأجنبية - بجانب مواد الدراسة النسوية .

إلا أنه في عام ٤٨ - ١٩٤٩ اكتفى بمدارس الفنون الطرزية لخريجات المدارس الأولية النموذجية - إذ كان قد سمح لهؤلاء بالتقدم لامتحان شهادة الدراسة الابتدائية بنظام خاص - ولذلك حولت مدارس التربية النسوية إلى نظام المدارس الأولية الراقية فادمجت فيها وسميت باسمها وبذلك ألغيت مدارس التربية النسوية .

المكاتب الفنية والمدارس التكميلية : -

ومن المدارس التي أنشئت للتعليم النسوي مدارس اعتبرت مكملة للتعليم الأولى عام ١٩٣٥ وعرفت باسم المكاتب الفنية وكان من نصيب الفتاة فيها مكاتب صناعية كان الغرض منها تزويد خريجات التعليم الأولى بدراسة عملية نسوية تعينهن على الحياة واشتملت الدراسة على اللغة العربية والأخلاق ومبادئ علم الصحة والرسم والحساب والطهي والغسيل والتدبير المنزلي ورعاية الطفل والرياضة البدنية كما اشتملت على مواد عملية هي التفصيل والخياطة واشغال الأبرة والتطريز والدنتلة والتريكو والسجاد والنقش والتحف الفنية والعباب الأطفال وعمل الزهور .

وكانت مدة الدراسة بها خمس سنوات ثم انقصت إلى ثلاث تمنح بعدها التلميذة شهادة تثبت نجاحها .

وفي عام ١٩٤٧ تحولت هذه المدارس إلى مدارس تكميلية كان من نصيب البنت فيها مدرسة زراعية صناعية أنشئت بمنوف ثم تحولت إلى مدرسة تكميلية نسوية عام ٥٠ - ١٩٥١ لعدم إقبال الفتيات عليها .

وكانت الدراسة بالمدرسة الزراعية الصناعية تهدف إلى تزويد المنتهيات من مرحلة التعليم الأولى بدراسات تكميلية زراعية لتدريب الفتاة على تربية الدواجن وصناعة الألبان وبعض الصناعات الزراعية بطريقة تراعى فيها الأصول الفنية حتى تستطيع بعد التخرج منها أن تعيش من ثمرة إنتاجها بأيسر الوسائل واشترط للالتحاق بها ألا تقل سن التلميذة عن ١٢ سنة وأن تنجح في امتحان القبول في مقرر الفرقة النهائية من التعليم الأولى ويعفى من هذا الامتحان الحاصلات على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية . وكانت مدة الدراسة بها سنتين تدرس بها اللغة العربية والتربية الدينية والحساب والتاريخ القومي والتربية الوطنية والرسم والجغرافيا ومبادئ الصحة والتمريض ورعاية الطفل ومبادئ العلوم والتدبير المنزلي والتفصيل والخياطة ، أما المواد الزراعية فكانت تشتمل على مبادئ الزراعة وفلاحة البساتين وتربية الدواجن والحيوان والألبان والصناعات الزراعية وتربية النحل ودودة القز ومبادئ المحاسبة الزراعية والأشغال العملية الريفية .

أما المدرسة التكميلية النسوية فاشتملت الدراسة الفنية بها على الحساب المنزلي ومسك الدفاتر والتفصيل والخياطة والتطريز والتدبير المنزلي علاوة على الثقافة العلمية والاجتماعية واللغة العربية والدين .

ومع ذلك لم تبق هذه المدرسة طويلا اذ ألغيت أيضا عام ١٩٥١ بالغاء المدارس الأولية جميعها .

المدارس الابتدائية الراقية : -

ظهرت عام ١٩٥٣ وحلت محل المدارس التكميلية النسوية واشترط للالتحاق بها الحصول على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية والا تزيد سن التلميذة عن أربع عشرة سنة وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات يدرس فيها القرآن الكريم والدين واللغة العربية وتشتمل الخط والرياضة (وتشتمل الحساب والهندسة العملية) والحساب المنزلى وطرق التجارة وامساك الدفاتر والعلوم العامة وقواعد الصحة والتمريض ورعاية الطفل والمشروعات والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ودراسة المجتمع لمصرى والرسم والاشغال الفنية والتدبير المنزلى واشغال الابرّة والتربية البدنية والموسيقى والاناشيد .

الا ان هذه المدرسة لم تستمر طويلا فالغيت بصدر قانون التعليم الابتدائي وحلت محلها المدرسة الاعدادية العملية .

التعليم النسوى حاليا

كان آخر التنظيمات العامة التى لحقت التعليم العام فى مصر انقسام المرحلة الثانية عام ١٩٥٧ الى مرحلتين منفصلتين : المرحلة الاعدادية والمرحلة الثانوية وجعلت مدة الدراسة بكل منهما ثلاث سنوات مع تنويع الدراسات بهما وكان من نصيب التعليم النسوية فيهما المدارس الآتية : -

مدارس المرحلة الاعدادية :

وجد نوعان من الدراسات النسوية فى تلك المرحلة احدهما فنى والآخر عملى وسميت مدارس النوع الاول باسم المدارس الاعدادية الفنية للبنات بينما سميت مدارس النوع الثانى باسم المدارس الاعدادية العملية .

قرارات اللجنة الاجتماعية

لرابطة خريجي معاهد وكليات التربية

قررت اللجنة الاجتماعية لرابطة خريجي معاهد وكليات التربية في جلستها المنعقدة مساء يوم الاثنين ١٢/١٠/١٩٥٩ ما يأتي :

١ - اسناد المكتبة للاستاذ ادهم عبد السلام عضو اللجنة على أن يتولى سيادته عملية تنظيم الاستعارة والقراءة الحرة بالمكتبة وتبويب الكتب وشراء ما يلزم للمكتبة من كتب علمية وتربوية حديثة في حدود ميزانية قدرها عشرة جنيهاً . كما يتولى سيادته الاتصال بالسادة من الخريجين أو غيرهم للتكرم باهداء مطبوعاتهم لمكتبة الرابطة .

٢ - تقرر اقامة حفلتين أولاهما حفل تعارف بمناسبة بدء نشاط الرابطة يحدد موعدها مجلس الادارة ويكون مكانها كلية التربية ، وأخرى في نهاية الموسم الدراسي تقام في أحد المعاهد التربوية ، ويحدد موعدها فيما بعد . وميزانية الحفلتين ١٥ جنيهاً .

٣ - يعتبر النادي شبه مستكمل ولا داعي للصرف عليه هذا العام .

٤ - فيما يختص بالرحلات تقرر القيام بالرحلات الآتية وفي حدود مبلغ ٥٠ جنيهاً :

أ - رحلة يوم ١٢ نوفمبر سنة ١٩٥٩ الى السويس برسم اشتراك قدره أربعون قرشاً للعضو الواحد نظير السفر والغذاء والانتقالات الداخلية والترفيه ، وتحمل الرابطة ميزانية قدرها ٨ جنيهاً ، على ألا يزيد عدد أفراد الرحلة عن ٢٩ شخصاً .

ب - رحلة الى حلوان يوم ١٨ ديسمبر ١٩٥٩ برسم اشتراك قدره ١٥ قرشاً للعضو الواحد نظير السفر والغذاء والانتقالات الداخلية والترفيه ، وتحمل الرابطة ميزانية قدرها ٥ جنيهاً على ألا يزيد عدد أفراد الرحلة عن ٥٠ شخصاً .

ج - رحلة الى الفيوم يوم ١٤ يناير سنة ١٩٦٠ برسم اشتراك قدره ٥٠ قرشاً للعضو الواحد نظير السفر والغذاء والانتقالات الداخلية والترفيه ، وتحمل الرابطة ميزانية قدرها ٨ جنيهاً ، على ألا يزيد عدد أفراد الرحلة عن ٣٦ شخصاً .

د - رحلة الى بورسعيد يومى ١١، ١٢ مارس سنة ١٩٦٠ برسم اشتراك قدره ٨٠ قرشاً للعضو الواحد نظير السفر والمبيت والانتقالات والترفيه ، وتحمل الرابطة ميزانية قدرها ١٠ جنيهاً ، على ألا يزيد أفراد الرحلة عن ٤٠ شخصاً .

هـ - معسكر صيفى برأس البر ، تحدد ميزانيته وشروطه وموعده فيما بعد .

و - رحلة الى الاقليم الشمالى ضمن الرحلات التى ينظمها المجلس الاعلى لرعاية الشباب .

٥ - تقرر اقامة معسكر صيفى برأس البر ، يحدد مواعده فيما بعد ، وكذا شروطه فى حدود ميزانية قدرها ٢٠ جنيها .

٦ - الاشتراك كهيئة رسمية فى جمعية بيوت الشباب .

٧ - ارسال خطاب للمجلس الاعلى لرعاية الشباب لادراج الرابطه (كهيئة مستقلة) ضمن نشاط المجلس .

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

العدد الثاني يناير ١٩٦٠ السنة الثانية عشر

موضوعات العدد

صفحة

- ١ كلمة السيد جمال الدين حسين عند افتتاح مؤتمر بحث أهمية العلوم الاجتماعية في برامج التعليم
الجوانب التربوية للتطوير التعليمي والاقتصاد في الجمهورية العربية المتحدة
- ٢ للدكتور عبد العزيز القوصي
التوجيه القومي العربي للتربية الوطنية
- ٧ للدكتور أبو العروج مصطفى
مناهج التربية الوطنية
- ٢٤ الأستاذ محمد حسني حري
مدرسة التربية الوطنية
- ٣٤ للدكتور محمد الهادي عيسى
كلمة خاتمة في المؤتمر الثاني عن التربية الوطنية
- ٤٥ للدكتور عيسى القوصي
تخطيط جيل من المواد الاجتماعية في المدارس الابتدائية
- ٥٧ للأستاذ إدليم جيتوريس
بحث في العقوبات المدرسية
- ٥٤ للدكتور محمد لطيفة بركات
المناهج التموردية في الأقليم المصري (٢)
- ٦٣ للدكتور بن محمد الهادي عيسى ومحمد أحمد العتاه
مؤثرات الزمان الثاني عشر للمصحة المقدسية
- ٧١ للدكتور مصطفى الجمل
المدونات الزمانية لرابطة خريجي معاهد وكليات التربية ١٩٥٩-١٩٦٠
- ٨٧

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
١٢ ميدان التحرير - القاهرة

- تقبل الصحيفة أربع مرات في السنة (أكتوبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شؤون التربية والتعليم وما يتعلق بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد وكليات التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد خليفة بركات سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٢ ميدان التحرير تليفون ٢١٤٨٦ .
- أما المقالات الأخرى فتُرسل باسم : الدكتور محمد الهادي عيسى مدير إدارة الصحفية في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوي :
- مصر والسودان :

٨٤ الاشتراك السنوي في عضوية الرابطة
والصحيفة

٦٠ الاشتراك السنوي في الصحيفة فقط

٤ لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا من سنة

نعم النسخة :

مصر والسودان ١٥ قرشا فلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

البحرين وسوريا ٢٠٠ قرشا

كلمة افتتاح المؤتمر

للسيد كمال الدين حسين
وزير التربية والتعليم المركزى

عقدت هيئة اليونسكو حلقة بحث فى القاهرة للمختصين من البلاد العربية فى الاجتماع والاقتصاد والتربية والعلوم الاجتماعية الاخرى فى المدة من ١٨ نوفمبر الى ٢٨ نوفمبر سنة ١٩٥٩ ، وذلك لبحث نصيب العلوم الاجتماعية وابحاثها فى برامج التصنيع والتطوير الاجتماعى ، وقد افتتح السيد كمال الدين حسين الوزير المركزى للتربية والتعليم ، هذه الحلقة بالكلمة الاتية :

سيداتى سادتى :

يسعدنى أن أرحب بكم فى هذا الاجتماع الذى تنوون القيام فيه بدراسة موضوع الساعة ، ويسعدنى أن أنوه بالاستجابة القوية التى صدرت من الدول العربية جميعها للاسهام فى هذا الموضوع الذى يشغل بالنا جميعا فى الوقت الحاضر . . كما يسعدنى أن أزجى عبارات الشكر والثناء للسيد مدير اليونسكو لعنايته بأن تتجه البلاد العربية للاسهام بدراسة نصيب العلوم الاجتماعية فى مشكلات التطوير الصناعى .

وانى لانتهاز هذه الفرصة لابعث بالتهنئة الخالصة للسيد فريرونيزى لابلاله من مرضه الذى ألم به نتيجة ارهاق نفسه لخدمة السلام عن طريق التربية والعلم والثقافة . واسأل الله له باسمكم موفور الصحة والعافية ليحقق ما وضعه لنفسه من أهداف وما وضعت الدول الاعضاء فيه مما هو جدير به من امل وثقة ورجاء .

وليس عجيبا أن تهتم هيئة اليونسكو بموضوع تهتم به البلاد العربية اهتماما بالغا فى الوقت الحاضر ويظهر اهتمامها فى هذه الاستجابة التى يتمثل فيها جوانب الموضوع المختلفة بقيادة الباحثين والمفكرين من مختلف البلاد والهيئات .

أدركت البلاد العربية أن نهضتها موكولة برفع مستوى المعيشة لافرادها حتى يتساح لكل فرد أن يشعر بالكرامة الانسانية والاعتزاز بالذات وأن تتحقق له المساواة فى الفرص والطمأنينة النفسية والتحرر من الخوف والجوع والمرض والجهل . هذه هى الطريقة التى رسمتها البلاد لتنهض بنفسها ، وهذه هى عينها طريقة اختزال الفروق بين أمة وأمة أخرى . ومن نتائج اختزال الفروق فى الداخل تخفيف التوتر وتوفير السلام والطمأنينة ، كذلك يخف التوتر ويصبح السلام حقبة فى العالم اذا قلت الفروق بين أمة وأمة . من هذا يتضح أن التقدم فى الصناعة والعلم من أهم العوامل التى تكفل سلاما فى الداخل وسلاما فى الخارج . وتلتقى البرامج العالمية لهيئة اليونسكو بهذا مع برامج النهضة والتحرر فى البلاد العربية . وهذا الذى ينطبق على بلادنا ينطبق كذلك على كثير من البلاد الاخرى فى آسيا وأفريقيا وغيرها .

وتعلمون جميعا اننا اذا اخذنا على سبيل المثال الجمهورية العربية المتحدة فاننا نجد فيها محاولات جبارة للنهوض بالصناعة ورفع مستوى الانتاج الزراعى . ولاشك ان هذه الجهود تقتضى أحداث تغيير فى الناس أفرادا وجماعات ، فالعادات والتقاليد والاتجاهات العقلية الفردية والجماعية للمجتمعات التى تقوم حياتها على الزراعة فحسب تختلف اختلافا أساسيا عن عادات الناس وتقاليدهم واتجاهاتهم فى المجتمعات الصناعية . لهذا كان من الخير أن تكون هناك دراسات يستطيع معها أولو الامر أن يتنبأوا بالمشكلات التى قد تنشأ من أحداث هذه التغيرات وبهذا يمكن معالجة هذه المشكلات قبل تفاقمها وبهذا نجد أنفسنا أمام برنامج لتخطيط نوع من التهيئة الاجتماعية التى تتوفر معها الصناعة ضد ما قد يظهر من مشكلات . وقد قامت الجمهورية العربية المتحدة عن طريق جامعاتها وعن طريق المجلس الاعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية والمجلس الاعلى للعلوم وإدارة البحوث بوزارة التربية بدراسات مبدئية بعضها وصفى وبعضها استطلاعى لمعرفة أحوال الناس وما ينتظر لهم من تغير فى التوبة وأسوان والواحات وغيرها . وهذا تمهيد للموائمة بين التقدم الصناعى والتقدم الاجتماعى .

لهذا يقوم المجتمعون فى هذا المكان بصهر جميع الآراء والخبرات صهرا جيدا يترتب عليه بلورة خطط للدراسة وخطط للعمل ستعود علينا وعلى المواطنين العرب بأكبر الفائدة . وستعود على العالم أجمع بتخفيف التوتر وإبعاد شبح الاعتداء .

ومن حسن الطالع أن سياسة اليونسكو تقتصر فى غالب الامر على استثارة التفكير وتنشيط الهمة وترك للمواطنين أن يتولوا مشروعاتهم بأقل مساعدة خارجية ممكنة . ويقتضى هذا الاتجاه خطة لاثارة الوعى ونشره وتهيئة الاذهان وتغيير العادات والاتجاهات العقلية والنفسية تغييرا يترتب عليه ان يتولى الناس أمورهم بأنفسهم وأن يكونوا أكثر ايجابية وأن يصبحوا أقرب الى الجوانب العلمية والعملية منهم الى الجوانب الكلامية والانفعالية .

ونذهب نحن العرب الى أبعد من هذا ، فنحن نؤمن بأن نتولى أمور اصلاح بلادنا بأنفسنا مسترشدين بما يأتينا من نور للهداية من هيئات مثل هيئة اليونسكو وخبرائها وعلمائها ومبتكراتهم واختراعاتهم وأدواتهم وأجهزتهم ، ونؤمن فوق هذا بأن ما يحدث فى أنفسنا من تغير فى العادات والتقاليد والاتجاهات يجب أن يكون من فعل أيدينا مسترشدين فى هذا بما وصل اليه العلماء والخبراء فى كل مكان . ونحن بهذا الموقف انما نأخذ الهداية من قوله تعالى :

« ان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم » .

فكل تغير فى أحوال الناس ومستوياتهم يقتضى جهدا منهم ويقتضى تغييرا فى أنفسهم وعقلياتهم ، ويقتضى كذلك أن يحدث هذا التغير بمجهودهم وبعملهم وبتدبيرهم .

وأرجو فى ختام هذه الكلمة أن يبارك الله اجتماعاتكم وأن يسدد خطاكم ، وأن يهديكم لما فيه خير البلاد ورفاهيتها وطمأنينتها ولما فيه سلام العالم واستقراره .

الجوانب التربوية للتطوير الصناعى والاقتصادى فى الجمهورية العربية المتحدة (*)

للدكتور عبد العزيز القوصى
المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

ينصب أغلب الحديث هنا على الاقليم المصرى ، وان كان يمكن القول ، بصفة عامة ، أن اتجاه الشعب والحكومة فى اقليمى الجمهورية نحو التعليم يكاد يكون واحدا ، اذ يوجد اقبال شديد على التعليم فيهما . لكن يوجد ازدياد فى تنوع التعليم الثانوى والعالى فى الاقليم المصرى عنه فى الاقليم السورى . كما أن حركة التصنيع أكثر تقدما فى الوقت الحاضر فى الاقليم المصرى عنه فى الاقليم السورى . ومع هذا فان التخطيط العام لحركة التصنيع وما يلزمها من مطالب تربوية يشمل الاقليمين على حد سواء .

هذا ويلاحظ أن صورة التعليم ، بوجه عام ، فى مصر وفى سورية تشبه الى حد كبير صورة التعليم فى أى بلد تحرر من ربقة الاستعمار حديثا . فالتعليم الفنى فى بلادنا أقل حظا فى الانتشار من التعليم العام . والمناهج والطرق فى المدارس الثانوية العامة تغلب عليها الصبغة النظرية . كما أن التعليم الجامعى هو الهدف الاسمى لكل طالب تقريبا فى أى مرحلة من مراحل التعليم . ويصاحب هذا أن الهدف الاسمى من التعليم فى نظر أغلبية الآباء هو معاونة أبنائهم على الحصول على وظيفة حكومية أو شبه حكومية . وخريجو الكليات النظرية كثيرون . ويمكن القول أن خريجى الجامعة ، بوجه عام ، يزدون على حاجات البلاد الظاهرة .

ونظرة عامة الى تاريخ الاقليم المصرى خلال المائة والثلاثين سنة الاخيرة توضح سبب اهتمام كثير من الافراد للحصول على وظائف حكومية بعد تخرجهم من المدرسة . فقد كانت الوظيفة هى السبيل الى السلطة ، والمركز الاجتماعى ، والاطمئنان ، وانتظام الدخل ، وبجانب هذا كان اهتمام الافراد بالاشتغال بالتجارة ضعيفا ، وكان أضعف من ذلك فنى العمل اليدوى . هذا الاتجاه العقلى أثر كبير فى نمط التعليم ، فالتعليم - كما رآه الناس - هو وسيلة تجنب النشاط اليدوى والعمل الذى اقتصر على الطبقات الدنيا . أما التجارة ، فقد احتكرها الاجانب الذين وفدوا الى البلاد .

هذا الوضع بدأ يتغير بوجه عام ، اذ أخذ الناس فى الوقت الحاضر يدركون قيمة اتجاهات أخرى فى التعليم ، وازداد الاهتمام بالجانب الواقعى والعمل الصناعى والتكنولوجى ، بينما قل الاهتمام بالتعليم اللفظى النظرى . واحصاءات التعليم العام فى السنوات الاخيرة توضح ذلك .

(*) التى هذا البحث فى مؤتمر اليونسكو لبحث نصيب العلوم الاجتماعية فى برامج التصنيع والتنمية الاجتماعية .

ان من أهم أهداف الجمهورية العربية المتحدة فى الوقت الحاضر رفع مستوى المعيشة وتحقيق هذا الهدف يتوقف على عوامل كثيرة منها التصنيع والتقدم الفنى .

وتؤدى حركة التصنيع والتقدم الفنى الى تغيرات فى البلاد ينجم عنها أول الامر وجود الحرف والصناعات القديمة جنبا الى جنب مع الصناعات الكبيرة الحديثة .

ويصاحب هذا التغير تقدم فى التعليم الفنى . وهذا التعليم يكون فى العادة بدوره أكثر تقدما من أوجه النشاط الصناعى الذى درجت الجماعة على القيام به من قبل ، كما يكون من بعض الوجوه أقل تقدما من الصناعات الحديثة التى تقوم فى البلاد . فاليهيات المسؤولة عن التعليم الفنى ، وعن أوجه النشاط التقليدية فى المجتمع ، وعن الصناعات الحديثة ليست واحدة ، والاجراءات بشأنها لا تخطط على نحو يؤدى الى تعزيزها أو التنسيق فيما بينها . غير أن ثمة حقيقة متصلة بوزارة التربية والتعليم تستحق التسجيل ، وهى أن تخطيط التعليم الفنى يتم مسترشدا بهدف واضح من أهداف الدولة ألا وهو رفع مستوى المعيشة .

ومن المسلم به أن التقدم الصناعى ينتقل بسرعة من عصر الفحم الى عصر الذرة . فالصناعة ، وقد بلغت ذروتها فى الوقت الحاضر تتجه الى المرحلة الثانية من مراحل ثورتها ، وهى فى هذا الاتجاه تسير بخطى سريعة .

واذا كان ما ذكرناه عن الصناعات القائمة فعلا وعن الصناعات الحديثة وعن التعليم الفنى صحيحا وكذلك ما ذكرناه عن التغير السريع فى التصنيع والصورة الاجتماعية فلا بد أن تكون هناك محاولات جسارة لنصل الى أهدافنا فى التربية والتعليم ، ولكن علينا أن نفكر اذا ما كنا سنهتم بالمهارات أم بالمبادئ أم بكليهما .

أما بالنسبة للمهارة فيجب ألا يكون التركيز عليها فقط فلا نهتم بما نعمل قدر اهتمامنا بطريقة أداء هذا العمل ، كما يجب أن نهتم بفن الاداء والمبادئ والاهداف ، وحتى الهدف نفسه فانه يختلف فهناك هدف قريب وآخر بعيد ، ونحن لا نقصد بهذا أن يلم كل فرد الماما تاما بكل هذه الخطوات ولكن هذه الصورة عن الصناعة الدائمة التغير يجب أن تكون واضحة .

كل هذا يتطلب أن تكون المدارس حسنة البناء ، مجهزة تجهيزا جيدا ، بها مدرسون قد أعدوا اعدادا مناسبة ، من الناحية الفنية والثقافية والتربوية واللغوية ، وأن يكون عندهم صورة واضحة عن الصناعة والحياة الاجتماعية فى بلادهم وفى العالم ، ولهم مكانة زملائهم المدرسين فى أنواع التعليم المختلفة

أما من ناحية التعليم الثانوى العام فيجب أن تدعم مناهجه وتدرس موادها بطريقة تخلق فى الطلبة تقدير النواحي الفنية واحترام العمل اليدوى . فليس من المهم أن يتعلم الطالب القراءة والكتابة والحديث فقط بل يجب أن يكون قادرا على الفهم ، والعمل ، والاكتشاف ، والخلق ، والابتكار ، وإنتاج مايساعده ويساعد اخوانه ، على أن يستمتعوا بحياة طيبة .

كذلك ينبغي أن يحصل طلاب المدارس الفنية على قدر من التربية الثقافية يوسع أفقهم ، ويرفع من مكانتهم ، ويزيد إنتاجهم . هذا الى أن مثل هذه التربية الثقافية سوف تضيق الفجوة بينهم وبين غيرهم من المواطنين وتخلق حالة من الاحترام المتبادل ، والحب ، والتفاعل المثمر ، وتؤدي الى نمو قومي متكامل . وينبغي أن يصاحب ذلك بعض الخطوات التي تيسر تحويل بعض الطلبة من نوع الى نوع آخر من التعليم في نفس المرحلة ، كما يجب أن يتاح لخريجي المدارس الثانوية على اختلاف أنواعها الفرص المتكافئة للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا . على أن تكون هذه الاجراءات متصلة بحاجات البلاد النامية ، وقائمة على قدرة الطالب على متابعة دراسته بعد المرحلة الثانوية .

وثمة ملاحظة أخرى عن التعليم الفني ينبغي الإشارة اليها وهو الاختلاف البين الذي نجده أحيانا بين ورش المدارس الفنية ، والورش الخارجية الموجودة في البيئة المحلية . لهذا ينبغي أن تقوم جهود من جانب المدرسة لسد الفراغ بينها وبين الهيئة حيث أن طلاب هذه المدرسة انما جاءوا من هذه البيئة ، وسوف يردون اليها في يوم من الايام ، فاذا وضعنا أمامنا كل هذه الاعتبارات التي ذكرناها ظهرت أمامنا مشاكل تتعلق بالتعليم العلمي الفني العملي للمدرسين والتلاميذ والكبار في جميع المستويات . ولن يكون هناك تقدم صناعي أو فني الا اذا كان هناك وعي شامل للصناعة والعلم . واذا أردنا أن يكون هذا التقدم راسخا ، ثمرا دائما ، فيجب أن يكون هناك بين جميع المواطنين علاقات قوية وتقدير لكل مواطن يقوم بعمل ايجابي .

وهناك تغييرات كثيرة تحدث من التصنيع لها صور مختلفة ترجع الى انتشار الصناعات والتنظيم والادارة وعوامل أخرى . كما أن الاتجاهات نحو الملكية والابتكار والتعاون وغير ذلك التي ظهرت في الاماكن التي تنتشر فيها الصناعة جديرة بالنظر ، ويجب أن يهتم بها المربون وكل من يهتم بالتخطيط والتعمير الاجتماعي ، فهناك أسر كبيرة قد تفتت ، وتغيرت مصادر الامن وتغير معها بعض اتجاهات الناس ومفاهيمهم ، ومن أمثلة ذلك ما طرأ من تغيرات على مفهوم الملكية والتعاون والمبادأة والتعليم والعلاقة بين الاب والابن والكبير والصغير والحكومة بالشعب والبلاد والوفاء والزواج والطلاق والصدقة . وباختصار فان الصورة الثقافية وطريقة الحياة قد تغيرت .

واذا لم نهتم اهتماما تاما بالتدرج ، والتوقع ، والاعداد ، فائنا نضيع وقتنا عبثا ، فمن المعروف أن درهما من الوقاية خير من قنطار من العلاج ، وينطبق هذا على الحياة الاجتماعية أكثر منه على الكيان الجسمي للفرد .

فالتدرج والتعليم أمران لهما أهميتهما القصوى ، وخير ما أختتم به هذا الكلام ما ذكره عبيد حسن في كتابه « طريقة غاندي ونهرو » ص ١٤٩ :

« ان التصنيع على مستوى عظيم له نتائج عظيمة في الحياة الاجتماعية والثقافية داخل البلاد كما له نتائج عظيمة في علاقات البلاد الخارجية والسياسية والتجارية ، فاذا كان التغيير سريعا جدا أصبح التكيف لنواحي الحياة المختلفة عسيرا واضطرب التوازن الكلي لحياة البلاد ، وتاريخ المانيا الحديث يعطينا صورة واضحة لمثل هذه الكارثة فبعد أن هزمت فرنسا

في حرب السبعين حصلت المانيا منها على تعويض قدره خمسة آلاف مليون فرنك وهو مبلغ ضخم بالنسبة لتلك الايام ، وقد استغلت المانيا المبلغ كله في تصنيع نفسها وكان تقدم الصناعة سريعا للدرجة أن البلاد قد تغيرت كما لو كانت عصا سحرية قد مستها، وكانت النتيجة ان البلاد لم تستطع أن تكيف نفسها من الناحية الاجتماعية والثقافية للظروف المتغيرة وكان لهذا أثره السيئ في مستقبل الشعب الالماني ، وهاهو هوارد بيكر الكاتب الامريكي الذي درس التسايرخ الاجتماعى لالمانيا دراسة مستفيضة يقص علينا هذه القصة المحزنة .

« كانت هناك عاصفة من النشاط الاقتصادى في كل قرية وحن الناس بحثا وراء الرخاء والمتعة ويكفى أن نذكر مجموعة واحدة من الارقام لتكون فكرة عما حدث ، فبين عامى ١٨٥١ ، ١٨٧١ كانت عدد الشركات في المانيا ٢٠٥ شركة بينما ظهرت ٤٠٧ شركة جديدة بين عامى ١٨٧٠ ، ١٨٧٤ أى ان درجة التقدم زادت عشرين ضعفا .

وفى نفس الوقت كانت هناك ثورة مهنية فبينما كان على الاقل أربعة من خمسة من الالمان فى سنة ١٨٠٠ يشتغلون بالزراعة اذا بأربعة من خمسة فى ١٩٠٠ يشتغلون فى أعمال أخرى غير الزراعة والرعى .

ولم يكن هذا الاثر قاصرا على هذه الطبقة من الشعب الالماني بل تعداه الى الطبقات الاخرى الذين يعملون فى الصناعة والذين يدرسون فى الجامعات فصار هم الطلاب التخصص والبحث عن المؤهل .

وهناك أمثلة لاتعد يمكن أن نذكرها فنبين بها أن الاسراع فى التقدم الصناعى أمر له مساوئه العديدة بجانب محاسنه ، فاذا انتقدنا السرعة البطيئة لمشروع نهرو للسنوات الخمس فيجب أن نتذكر أيضا ما ذكرناه عن مساوىء الخطوات السريعة .

التوجيه القومي العربي للتربية الوطنية

الدكتور أبو الفتوح رضوان
استاذ التربية ووكيل كلية التربية
جامعة عين شمس

القومية العربية :

القومية العربية هي الرابطة الكبرى التي تجمع سكان الاقليم الذي يحده المحيط الاطلسي غربا والخليج العربي شرقا وجبال طوروس شمالا ، والمحيط الهندي جنوبا ، والذي يشتمل على غرب القارة الآسيوية وشمال القارة الافريقية ووسطها الذي يجري فيه نهر النيل . . . أولئك السكان الذين صنعوا وتوارثوا ما يعرف في التاريخ باسم المدنية العربية ، ذات الجذور الضاربة في أغوار الماضي والتي ما زالت حية فيهم الى الآن ، والذين اجتازوا عملية تاريخية واحدة متصلة ترجع على الاقل الى القرن السابع وما زالت تجمع بينهم في الوقت الحاضر في طريقها الى المستقبل .

وهذه القومية العربية قد توافرت لها كل المقومات التي يكفي بعضها لتكوين قومية قوية متماسكة .

فمن هذه المقومات اللغة العربية التي بدأت بالصحراء والنيانق ونجوم السماء ثم انتهت الى تصوير أدق الاحاسيس وأرق العواطف وأعقد النظريات العلمية .

ومنها الدين الذي يقوم على فكرة الوجدانية مهما اختلفت أسماؤه وتشعبت مذاهبه والذي في ظله عاش المسلمون والمسيحيون واليهود عيشة بلغت من المساواة والحرية ما عجزت عنه أرقى الحضارات الحديثة .

ومنها التاريخ المشترك الذي اجتازوا طريقه الطويل معا فوجد بين مصائرهم وبين عواطفهم وبين آمالهم وبين مصالحهم وأهدافهم .

ومنها وطنهم الواحد الفسيح الذي لم يعرف الحدود بين أجزائه ولا السدود في وجه انتقال مواطنيه الا يوم افتعلها الاجنبي المستعمر كوسيلة للقضاء عليه كوطن عربي ويلحق بهذا الوطن الواحد اقتصاد واحتمت كامل يجعل مصالحهم واحدة أيضا .

ومنها مدنيته التي صنعوها في تاريخهم القديم بذكائهم وجهلهم واقتبسوها في تاريخهم الوسيط بتسامحهم واتساع أفقهم وهضموها وجددوا فيها بخيالهم وقدرتهم ونشروها في العالم بنشاطهم .

والقومية العربية هي الرابطة الكبرى التي تجمع هؤلاء الاقوام بهذه الحدود التاريخية والجغرافية والتي تجعل منهم أمة واحدة يبلغ تعدادها ثمانين مليونا من الانفس على الاقل ، بلغت من المكانة التاريخية انها من

صناع الحضارة الانسانية ومن ناشريها ، ومن المكانة الجغرافية انها عصب المواصلات في السلم والحرب بين الشرق والغرب ، ومن المكانة الاقتصادية انها تملك أكبر مقدار من أهم مقوم للصناعة الحديثة وهو البترول .

وليست القومية العربية جديدة ولا حادثة وانما هي ذات قدم تاريخي مقترن بالاستمرار فهي لم تنقطع منذ بعث النبي محمد صلى الله عليه وسلم الحياة في العرب ، وجمع هو وخلفاؤه أشتاتها حول الاسلام واللغة العربية وحدها في حالات قليلة وحول المدينة العربية في جميع الحالات بدون استثناء ، فمنذ ذلك الحادث الذي وقع في أوائل القرن السابع الميلادي ، والقومية العربية تيار متصل لم ينقطع ، تيار من الناس وتيار من المدينة وتيار من المصالح المشتركة وتيار من الارادة الدافعة الى وقتنا هذا .

واذا كانت القومية العربية قد ركزت في بعض العصور فان ذلك كان لاسباب خارجة عن طبيعة العروبة ، واسباب عارضة متصلة بالاستعمار واطماعه ومؤامراته استغل فيها قوته المادية وزيف من أجلها التاريخ وسخر العلم واستغل سداجة بعض العرب وجهلهم .

واستمرار القومية العربية من طبائع الاشياء لان الحقائق التي تقوم عليها خالدة لا تتغير فهي تقوم على صلة الدم وعلى وحدة الثقافة وعلى المشاركة في اللغة والدين والتاريخ وكلها عوامل ليست بالخرافة التي يغيرها العلم ، ولا الاسطورة التي ينقضها التاريخ ولا المصلحة العارضة التي يحولها تغير وسائل الانتاج أو اتجاه العلاقات .

واستمرار القومية العربية من طبائع الاشياء أيضا ، لان لها وظيفة مستمرة ، فقد كان من وظائف القومية العربية دائما صنع مدينة عظيمة هي المدينة العربية بنظامها الحكومي وقانونها وعلومها وفلسفتها وفنونها ، كما ان من وظائفها الوقوف في وجه أعداء العروبة في كل عصر من يوم ان هزمت الروم والقوط والصليبيين والمغول الى يوم ان هزمت الاستعمار الغربي ، وما زالت هاتان الوظيفتان باقيتين لم تتما بعد بل نحن الآن أكثر حاجة اليهما منا في أي عصر مضى .

هذه هي القومية العربية التي يجب ان نوجه نحوها كل جهودنا التربوية وغير التربوية .

القومية العربية حقيقة تاريخية :

هذه القومية العربية ليست من صنع العصر ولا من اختراع أهله ، ولا نبتت تحت ضغط ظروفه ، ولكنها حقيقة من حقائق التاريخ الكبرى وقانون من قوانينه الثابتة فالتاريخ يثبت بما لا مجال للشك فيه أن القومية العربية ضرورة للعرب ولسلامتهم .

ويكفي أن يستعرض الانسان التاريخ العام استعراضا عاما ليرى ان كل خسارة خسرها العرب وكل هزيمة منوا بها إنما حدثت في فترات ضعف هذه القومية .

فهل تغلب الترك على العرب الا بعد أن تفككت دولتهم وضعفت روح القومية فيهم ، وتفرقوا احزابا بين فطحانية ومضرية او يمنية وقيسية وانقسموا فرقا ومذاهب من خوارج ومعتزلة وسنية وشيعة .

وهل تغلب الاسبان الكاثوليك على عرب الاندلس الا بعد ان انفصل المغرب عن المشرق وتفوق عرب الاندلس الى بنى عباد في اشبيلية وبنى ذى النون في طليطلة وبنى هود في شرق الاندلس وزاويين في غرناطة .

وهل تغلب الصليبيون واحتلوا أجزاء من بر الشام الا والقومية العربية في محنة بين سلاجقة سنيين في الشام وفاطميين شيعيين في مصر .

وهل احتل الاتراك العثمانيون العالم العربى الا بعد ان كانت القومية العربية قد أخلت مكانها للشراكية من المماليك .

وهل اقتسم الاستعمار الغربى الوطن العربى الا بعد ان أضعف الاتراك العثمانيون القومية العربية والثقافة العربية وخدعوا العرب بالخلافة .

وأخيرا هل كانت الصهيونية تغتصب فلسطين لو وقفت القومية العربية عزيزة متماسكة في وجهها ؟ .

ويقابل هذا من ناحية أخرى ان كل كسب كسبه العرب وكل انتصار أحرزوه تم في ظل يقظة القومية العربية .

وهل تمت الفتوح العربية الكبرى في القرنين السابع والثامن الا في عنفوان القومية العربية ؟ .

وهل رد الصليبيون على أعقابهم الا والقومية العربية صف واحد وراء صلاح الدين ؟ .

وهل تخلصنا من الاستعمار الغربى الا في ظل القومية العربية التى جعلت الشعوب العربية يظهر بعضها بعضا ضد الدول الاستعمارية ؟ .

ثم ألم تكن القومية العربية أقوى العوامل التى أدت الى فشل الاعتداء الثلاثى على مصر في سنة ١٩٥٦ ؟

وأخيرا هل هناك شك في أن القومية العربية هى العلاج الوحيد في مشكلة الصهيونية في فلسطين ؟ .

وهكذا فان القومية العربية حقيقة من حقائق التاريخ وقانون من القوانين التى يمكن استنباطها من الحوادث .

القومية العربية ظاهرة من ظواهر التاريخ :

وليست المسألة مسألة ضرورة أو لزوم أو مصلحة فقط ولكنها أيضا ظاهرة ، فنحن لو تأملنا التاريخ تأملا أعمق لوجدنا أن القومية العربية ظاهرة من أبرز ظواهر التاريخ وانها هى الامر الطبيعى وغيرها هو الشأن ولو أننا أحصينا العصور التى برزت فيها القومية العربية كعامل فعال في تاريخ العرب لوجدنا أن معظم العصور يدخل في هذا الاحصاء وان عصور الفرقة والانحلال كانت الاقلية القليلة .

وقد كان العالم العربى كله وحدة واحدة في ظل القومية العربية حتى بعد أن انقسم الى وحدات سياسية مختلفة ، وكان العربى ينتقل فيه كيفما يشاء انتقال المواطن في وطنه دون أن يطلب تصريحاً بالدخول أو الخروج أو الإقامة ، وكان العربى أينما حل في أرجاء الوطن العربى تقلد الوظائف العامة وتصدى للفتيا والتدريس شأن المواطنين .

وليست الا أمثلة قليلة رحلات الامام الشافعي وابن بطوطة وابن خلدون وعبد اللطيف البغدادي والسيد احمد البدوي وأبو العباس المرسى وجرجى زيدان وفارس نمر و خليل نقاش .

فكلهم ولدوا في أنحاء مختلفة من الوطن العربي ثم ضاقت بهم أسباب العيش أو أسباب الفكر في مساقط رءوسهم فغربوا أو شرقوا في العالم العربي تحذوهم فكرة القومية العربية التي سيطرت على من نزلوا بين ظهرانهم أيضا فرحبوا بهم وأفسحوا لهم أبواب الرزق وظلت هذه حرية الانتقال على طول التاريخ العربي حتى قيدها الاستعمار الغربي في الربع الاول من القرن العشرين .

وعندما كانت الحكومات العربية تتخاذل وتتجاهل القومية العربية ويتآمر بعضها على بعض وعلى العروبة كان الشعب العربي يشعر بهذه القومية ويأسى لتخاذل الحكام ، وهذه الحقيقة واضحة في أشعار العرب في كل مكان إبان الحرب الصليبية وهي تنطق جميعا بعاطفة جياشة نحو القومية العربية وفيها نعي لتخاذل الحكام .

واستمرار الفن العربي والادب العربي على طول العصور بخصائصهما وحيويتهما وتميزهما وعمومهما من المشرق الى المغرب على مر القرون ما هو الا مظهر من مظاهر القومية العربية في التاريخ .

وهكذا فان القومية العربية ظاهرة من ظواهر التاريخ كانت موجودة دائما بشكل أو بآخر ، وأقوى صورها هو جانبها السيكلوجي الذي يسكن نفس كل عربي ويؤلف بين قلوب الامة العربية حول فكرة العروبة ، وإذا كانت القومية العربية ظاهرة سيكلوجية عاطفية شعبية فقد كانت هي دائما الاصل وغيرها الشاذ ، ولا يكون الشذوذ الا حالة مرضية تأتي دائما على شكل مؤامرة أو غفلة ثم لا تلبث أن تزول .

العالم الذي تواجهه القومية العربية الآن :

ما تقدم يشير الى نوع التربية الوطنية التي يجب أن تتوافر للمواطن العربي الآن ، فهذا المواطن لابد وأن يكون اسنمرارا لتاريخ أمته تحيا فيه القومية العربية التي عاشت عليها أجيال من أسلافه وأجيال ، والا انقطع هذا المواطن عن تاريخه وانقطع تاريخ أمته به .

ونوع هذه المواطنة تحتمها ضرورات الحاضر كما تحتمها مقتضيات التاريخ ، فالعالم الذي يواجهه العرب الآن غير العالم الذي كانوا يواجهونه في ماضيهم ، وإذا كانت القومية العربية من أدواتهم في الماضي فهي ألزم لهم في الحاضر وستكون أكثر لزوما في المستقبل .

فنحن لا نعيش الآن بمفردنا في هذا العالم كما كنا نعيش في العصور القديمة والوسطى مع أشباح أمم أو لا أمم ، وانما نحن نعيش الآن في عالم يتكون من أمم قوية منقسمة الى معسكرين كبيرين : الشرق والغرب ، وكلا المعسكرين من مصلحته ومن سياسته السيطرة على أكبر مجموعة من الامم لتكون عدته في مواجهة المعسكر الآخر ، ونحن لا مصلحة لنا مع هذا ولا مع ذاك ، اللهم الا مصلحة التعاون في بناء الحضارة الانسانية وتبادل خبراتها . ولئن تستطيع أمة أن تواجه ضغط المعسكرين معا بمفردها، ولكن

تستطيع القومية العربية المتكتلة المتماسكة أن تفعل ذلك ، وعلى كل مواطن عربى أن يفهم ذلك .

ونحن نعيش فى عالم تسيطر عليه فكرة الاستعمار بل ان الاستعمار الآن ليتحفز لكى ينقض أقوى مما كان فى الماضى . بعدما تعرض له من ضربات فى السنوات الأخيرة أتت بعضها من جانب القومية العربية . والاحلاف والاتفاقات والمعونات المشتركة عندما تكون بين قوى وضعيف أو بين عدو وعدو أو بين أمتين لا تربطهما مصلحة ولا ثقافة ولا دين ولا عاطفة ولا جنس ولا وطن فهى الاستعمار بعينه ، بل هى أقسى أنواع الاستعمار لانه متفق عليه بوثيقة .

ولا سبيل للاستعمار أن يسيطر على أمة الا أن تنقسم على نفسها فيسهل التهامها ، ومن ثم فالقومية العربية هى عدتنا فى مواجهة الاستعمار الجديد .

ونحن نعيش مع الصهيونية وجها لوجه ، والصهيونية أحقر من أن تعبأ بها لذاتها أو لقوتها ولكنها ذريعة الاستعمار الى قلب الوطن العربى ، والقومية العربية الواحدة هى عدتنا فى مواجهة هذا الخطر الجديد .

ونحن نعيش فى عصر القوميات ما فى ذلك شك فالنعرات القومية لم تخفت انما ادعت ذلك بعض الدول لتخدر به الدول الصغرى .

وليس أدل على ذلك من أن منظمة الامم المتحدة تقوم أساسا على فكرة القومية فهناك دول كبرى لها العضوية الدائمة وحق المنع والاعتراض ودول صغرى ليس لها الا القليل ، وتاريخ الامم المتحدة هو تاريخ الصراع بين أقوى قوميتين فيها ، والعرب لا يستطيعون أن يعيشوا بقومية ضعيفة أو قومية مجزاة متخاذلة فى عصر قوميات عاتية تريد أن تلتهم غيرها من القوميات .

ونحن نعيش فى عصر الجيوش الجرارة وانجيش هو عدة الدفاع عن الوطن من غير شك خصوصا فى عصر عدوانى كهذا الذى نعيش فيه ولن نستطيع قومية صغيرة أو قومية مجزاة أو قومية ضعيفة العدد أن تجيش جيشا ينفع فى الدفاع .

ونحن نعيش فى عصر العلم والصناعة والاختراع والاسلحة العلمية ، وكلها تحتاج الى ثروة ضخمة ورأسمال طائل ومواد خام متنوعة ، وكلها لا تتفق لقوم قليل عددهم صغيرة مواردهم ضيقة رقعة اراضيهم . والقومية العربية الشاملة العزيزة والوطن العربى المتكامل الغنى يقدر على اداء العلم والصناعة والاختراع .

ونحن نعيش فى عصر الدعاية ، تعددت فيه المذاهب الاقتصادية والسياسية والقومية ، ووضع العلم الحديث فى يد كل منها الوسائل التى تجعل كلماتها مسموعة على البعد السحيق ، وأفكارها وفلسفتها مزوقة وهى متوارية عن الاعين ، وهذه الدعايات المسمومة لا تلبث أن تسكن العقل والقلب اذا وجدت فيهما فراغا ، فلا بد اذن من أن تملأ أفئدة المواطنين العرب بفكرة القومية العربية والا فالفراغ يجب أن يملأ .

وهكذا نرى ان القومية العربية كما هى ظاهرة من ظواهر التاريخ

وحقيقة من حقائقه وقانون من قوانينه فهي أيضا ضرورة من ضرورات الحياة في العالم المعاصر .

نوع المجتمع العربي الجديد :

مانوع المجتمع العربي الحاضر أو الذي يجب أن يكون حاضرا في ضوء هذه الظروف التاريخية والمقتضيات المعاصرة ؟

يجتاز المجتمع العربي دور تغير وتطور في الوقت الحاضر نظرا للعوامل التاريخية والداخلية والخارجية التي توجه حياته .

فالمجتمع العربي يجتاز ثورة سياسية ينتقل فيها من الاحتلال الاجنبي أو على الأقل من الضغط الاستعماري الى الاستقلال التام .

فلقد مضى أو كاد الوقت الذي كانت فيه المجتمعات العربية تابعة تبعية سافرة أو مقنعة مطلقة أو محدودة لاحدى الدول الكبرى تحكمه في الداخل وتوجه سياسته في الخارج تبعا لمصلحتها لا لمصلحة العرب .

وأصبح المجتمع العربي الآن أو كاد حرا يحكم نفسه ويتحرك في المجال الدولي بحرية على قدم المساواة مع غيره من المجتمعات .

والمجتمع العربي يتحول الآن من التبعية الدولية الى الشخصية المستقلة الايجابية فلم يعد العرب أتباعا في المجال الدولي ولم يعودوا كما سلبيا في الميزان الدولي وانما أصبح لهم وزن ولرايهم خطر ، وعليهم الآن مسئولية اختيار الطريق والمساهمة في اقرار السلام العالمى وتأييد الشعوب التي مازالت تعيش تحت ضغط الاستعمار بالوقوف في جانب تقرير المصير والاستقلال .

والمجتمع العربي يسير من الجمود الى التطور ، والاصل في المجتمع العربي هو التطور والتغير الى أن سيطر الاثراك على مصاير العرب بتعصبهم وحمقهم وجهالتهم فأقفلوا اب الاجتهاد وحاربوا العلوم الطبيعية والفلسفة وأوقفوا التطور فتخلف العرب وجمدت الثقافة العربية ، ثم اتى الاستعمار فاتخذت بعض الدول الاستعمارية سياسة الجمود وفرضته على العرب مثل انجلترا واتخذت دول استعمارية اخرى سياسة التطور ولكن في الاتجاه الخاطيء كما فعلت فرنسا عندما غلبت لغتها وحاولت صبغ الاقطار العربية التي احتلتها بالصبغة الفرنسية الخالصة وكادت تنسيهم عروبتههم ولقد وقف هذان الاتجاهان الآن وحل محلها تحت تأثير الوعى العربى الجديد اتجاه نحو التطور والتقدم فى الاتجاه الصحيح - اتجاه العروبة وتدعيم الثقافة العربية .

والمجتمع العربى الجديد يشهد ثورة اقتصادية يتحول فيها من الاقتصاد التركى الاستعماري الذى يقوم على الاقطاع والاحتكار والاستغلال والرعى والزراعة الى الانتاج الكثير ورفع مستوى الاستهلاك والعدالة فى التوزيع والاشتراكية والتحرر والتصنيع ، ولهذا مقتضياته فى تربية المواطنين .

والمجتمع العربى يسير من التفكك والانانية الى التكتل والتعاون فقد عمل الاستعمار العثماني قرونا عدة على قتل روح القومية العربية وحاول

الاستعاضة عنها بالفكرة الاسلامية وفكرة الخلافة ثم عقب عليه الاستعمار الغربى فتفنن فى وسائل الوقعة بين العرب وتفريق كلمتهم وقد نجحت هذه الوسائل كثيرا فى الماضى وما زالت جهود الاستعمار متواصلة فى هذا السبيل . على أن الشواهد كلها تدل فى وضوح على أن القومية العربية قد تيقظت وكشفت هذه الاساليب وكونت الثقة فى نفسها وهى تجتاز المعركة الآن بصدق واخلاص لتبعد من تركيبها مخلفات الماضى وآثاره حتى تبرأ من علة الزيف ، فالاتجاه الآن هو نحو التكتل العربى والتضامن العربى والوحدة العربية .

والمجتمع العربى متجه الآن الى احياء الثقافة العربية وتطويرها بما يناسب مقتضيات العصر فقد أدت رجعية الاتراك وجهلهم بروح الاسلام الى جمود الثقافة العربية والقضاء على الجانب العلمى والفلسفى منها كما أوقفت ما تمتاز به من حرية الفكر والاجتهاد ، وقد أدى ذلك الى تخلف الثقافة العربية عن تيار التقدم العلمى والفكرى والسياسى زهاء ثلاثة قرون، ثم أتى الاستعمار الغربى فقاوم الثقافة العربية مقاومة صريحة فى بعض الحالات أو حاول حصرها فى الاطار الضيق الذى حبسها فيه الاتراك فى حالات أخرى ، وتيقظ العرب لتخلفهم الثقافى فأخذوا يقتبسون من المدنية الغربية بدون تمييز أو تكييف حتى تبينوا ان النقل أضر بهم أكثر من التخلف ، وهكذا بدأ العرب يحررون أنفسهم من الجمود ومن النقل الضار محاولين تنقية ثقافتهم والنهوض بها فى اطار قيمها الأصلية ومشكلاتهم الحاضرة .

والمجتمع العربى يسير نحو الديمقراطية وما تسير عليه من قيم انسانية ومن نظم فالأصل فى المجتمع العربى هو الديمقراطية فمن أصل قيم العروبة احترام الفرد وعدم التفريق بين الناس على أساس الجنس أو اللون أو المركز الاجتماعى والاقتصادى كما ان من أصل نظم العروبة الشورى واحترام ارادة المحكومين وجعل كلمتهم الشرط الاول لبقاء الحاكم فى دست الحكم ثم ذهبت هذه القيم والنظم كلها ضمن ماذهب من النظم والقيم العربية على يد الاتراك ثم الاستعمار الغربى ، وقد تيقظ العرب لحقهم فى الديمقراطية وناضلوا من أجلها مع انفسهم ومع حكامهم حتى أصبح هذا اتجاها مقرر فى ثقافتهم .

هذه هى سمات المجتمع العربى الذى نعيش فيه ، والذى سيعيش فيه أبناؤنا ، وهذه السمات تفرض نوعا معينا من الشخصية فى المواطنين ، وتفرض نوعا معينا من التربية الوطنية ، تمكنهم من مواجهة مطالب هذا المجتمع والعيش فيه .

مسئوليات المواطن العربى :

فى ضوء ما سبق عرضه من سمات المجتمع العربى الناجم نستطيع أن نحدد المسئوليات التى يجب أن يضطلع بها هذا المجتمع فى هذا الجيل والاجيال القادمة ، ومسئوليات المجتمع هى أهدافه فى ضوء التاريخ وفى ضوء احوال العالم المعاصر ، ويمكن تلخيص هذه المسئوليات فيما يلى :

- ١ - الدفاع عن الاستقلال .
- ٢ - القضاء على الزحف الصهيوني .
- ٣ - المساهمة في حفظ السلام العالمى .
- ٤ - حماية الثقافة العربية .
- ٥ - دفع الحياة العربية في طريق التطور المرسوم .

أين توجد القومية العربية :

إذا كانت القومية العربية حقيقة من حقائق التاريخ ، وضرورة من مقتضيات العلم المعاصر ، فأين توجد هذه القومية العربية ؟ أو أين يجب أن توجد ؟

هل توجد القومية العربية في الدساتير التى تنص على أن أهل كل قطر عربى هم جزء من الامة العربية ، وأن أرض هذا القطر جزء من الوطن العربى ؟

هل توجد القومية العربية في القوانين المفسرة للدساتير والتى تنص على حدود المواطنة العربية وشروطها ؟

هل توجد القومية العربية في المعاهدات والاتفاقيات التى تنص على الدفاع المشترك والامن المشترك والموقف الواحد في المحافل الدولية ؟

هل توجد القومية العربية في سياسة الزعماء ونداءات المواطنين المخلصين لعروبتهن المؤمنين بقوميتهم الذين يعظون ويحذرون ؟

هل توجد القومية العربية في خطب الخطباء الواعين ومقالات الكتاب المؤمنين وفصول المؤمنين العارفين ؟

هل توجد القومية العربية في مقالات الصحف وأصوات الاذاعة التى تنبه وتشرح وتفسر وتوجه ؟

ان القومية العربية توجد في هذه جميعها ، انها توجد من غير شك في الدساتير والمعاهدات والاتفاقيات والقوانين والخطب والاحاديث والمقالات والاذاعات .

ولكن هذه جميعها لا تكفى ، وما أضيع الاتجاهات القومية والخطط الاجتماعية والنظم السياسية والاقتصادية التى تعتمد فقط على ما يكتب وما يقال وما يسن من قوانين .

ان هذه جميعا تخبر المواطنين بالاتجاهات والخطط ، ولكنها لا تضمن أن تصبح هذه الاتجاهات حقائق في حياة الامة ، وان تضمنت أن تكون معلومات في عقول المواطنين .

القومية العربية كأي اتجاه قومى أو اجتماعى يجب أن تكون في عقول المواطنين جميعا فردا فردا ، وفي قلوبهم وأعصابهم ، يجب أن توجد القومية العربية إذا أردناها حقيقة واقعة وسلوكا مؤثرا ، فكرة في عقل كل مواطن عربى ، وعاطفة في قلبه ، وعادة في أعصابه ، ودافعا في عزمته ، ومثلا أعلى

في فلسفته ، يلتزمها ويضحى في سبيلها ، ويدود عنها بأقوى الايمان ، وهو العمل ، لا بأضعف الايمان ، وهو كلمة اللسان .

والا فما أكثر القوانين التي تسن ولا تتبع ، والخطب التي تقنع ، ولكنها لا تلزم ، والمبادئ التي تدخل عند الناس في باب المسلمات ولكنها تخرج عن دائرة السلوك ، وخير وسيلة لاي اصلاح اجتماعي أو اتجاه قومي أن يسنده رأى عام ، ومعنى الرأى العام أن يكون الاصلاح الاجتماعى والاتجاه القومى جزءا من التركيب العقلى والعاطفى والارادى لكل مواطن .

ولقد كان عندنا نظم ديموقراطية مقررة في اقليم مصر ، ناضل في سبيلها الزعماء منذ منتصف القرن التاسع عشر ، ووضعت الدساتير ، وقررت النظم من سنة ١٨٦٦ الى سنة ١٩٢٣ ، ثم كانت الديموقراطية المصرية في حاجة الى ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ لانقاذها .

والسبب هو أن هذه الديموقراطية اقتصرت على الدساتير والقوانين والاوزاع الرسمية ، ووقفت عند حد خطب الزعماء وكتابات الادباء واحاديث المتحدثين ، ولكنها لم تكن يوما من الايام فكرة في عقل كل مواطن وعاطفة في قلبه وشعلة في أعصابه ، ومثلا أعلى في فلسفته ، أى أنها لم تصبح جزءا من سلوك المواطن ، وان كانت قد صارت قطعة من المعرفة في ذاكرته .

والقومية العربية أيضا ، من المفيد أن تصدر بها الدساتير ، وتعقد لها الاتفاقيات ، وتجري على شبة كل قلم وطرف كل لسان ، ولكن هذا كله لا يغنى عن صيرورتها الى فكرة وعاطفة ومثل أعلى ، واردة عند كل مواطن ، فهذه هي الوسيلة التي تحيل الامانى الى حقائق .

التربية هي وسيلة القومية العربية :

في ضوء ما تقدم أكاد أعتقد أن العقيدة العربية مشكلة تربوية في الصميم ، فالتربية هي فن صناعة المواطنين المؤمنين بالاهداف الوطنية والغايات القومية ، ومنها القومية العربية وكيف تتكون الميول والاتجاهات والعواطف والافكار والمعارف والمثل العليا ، بل كيف تتكون الارادة ويحدد السلوك ؟ انها التربية .

ان من الناس من يصل الى هذا كله بدون معلم ، وان منهم من يقرر مثل هذه الاتجاهات تقريراً مبتكراً لها سابقاً عصره بقرون ، بل ان النبى صلى الله عليه وسلم ، وهو الذى أوجد القومية العربية من العدم ووضع أسسها ، لم يذهب يوما الى المدرسة ولم يتعلم على أستاذ ، وقريب من هذا يقال في الزعماء والقادة في كل زمان ومكان ، ولكن ما يصدق على العباقرة لا يصدق على عامة المواطنين ، وان قليلا من الناس يستطيع أن يصل الى أدق مسائل العلم وأخفى مسائل الفلسفة بالوحى أو الالهام أو الفتح الربانى أو الكشف الصمدانى ، أو بقوة الذكاء الخارق بغير معلم ، ولكن هؤلاء هم القلة النادرة بل انهم فلتات الطبيعة التي لا يقاس عليها .

ثم اننا عندما نريد أن نقرر اتجاهها قوميا عاما ، أو اصلاحا اجتماعيا لا نستطيع أن نكتفى بالعباقرة والزعماء ، وهؤلاء لا تجود بهم الطبيعة الا على

رأس كل عصر ، وحتى هؤلاء عندما يوجدون لا يمكن أن يتقرر بهم اتجاه أو يتحقق بهم اصلاح الا اذا استطاعوا أن يعلموا أمتهم ويقنعوها بفلسفتهم ، وهنا فقط يصبح الاصلاح اتجاها عاما ، لانه سيظهر في سلوك المواطنين وحياتهم اليومية ، ثم يستمر الاتجاه حتى بعد زوال هؤلاء الزعماء الافذاذ وهكذا يرتد الامر الى المواطن المعادي والى التربية .

وعندما نقول التربية فاننا نعنى التربية بجميع وسائلها ومنها الصحافة والاذاعة وشاشة السينما وخشبة المسرح ومنابر المساجد وهياكل الكنائس فان لها جميعا أثرا لا تنكر أهميته .

ولكننا نعنى المدرسة أولا وآخرا فعليها المدار في نوع التربية الوطنية التى تقرر الاتجاهات القومية ، ان الوسائل الاخرى من صحافة واذاعة ومسرح وسينما ومنابر وهياكل تستطيع أن تبلغ الدعوة الى المواطنين وتفهمهم وتحمسهم ، ولكنها لا تستطيع أن تضمن تعاونهم وسلوكهم والتزامهم بحدود الدعوة في تصرفاتهم اليومية ، لان السلوك مرتبط بالعادات ، وهذه تكون من الصغر وبالحياة وهى لا تتم الا بالتوجيه والاستمرار تحت ارشاد المدرسين ، ولذلك فنحن لا نستطيع أن نعتمد على هذه الوسائل وحدها الا اذا كنا نقنع في مجال القومية العربية بالتحمس السلبى والتعاون اللسانى .

ولكننا سلمنا مقدما بأننا نريد أن نضمن سلوك المواطنين العرب في اتجاه القومية لان العمل الايجابى ضرورى ، وعلى ذلك فنحن لا يمكننا أن نعتمد على أقل من الفكرة التى تبلغ حد العقيدة والعاطفة التى تبلغ حد المثل الاعلى ، والولاء الذى يبلغ حد العبادة ، والارادة التى تبلغ حد التضحية ، وهذا هو الفرق بين الدعاية وبين التربية أيضا ، وهو أيضا فضيلة المدرسة التى لا ينازعها فيها منازع ، ولا تنافسها فيه وسيلة أخرى . وسر مهنة التربية أنها تضع يدها على المواطنين وهم صغار حين يكون التعليم كالنقش على الحجر ومعناه أنه يصل الى كيان الشخصية ويمس السلوك ، على حين أن وسائل الدعاية تعالج المواطنين وهم كبار فى السن حين يكون التعليم كالنقش على الماء ومعناه أن الفرد قد يقتنع بفكرة ، ولكنه لا يلتزمها فى السلوك بحكم عاداته التى تكونت فيه منذ زمن طويل . وفائدة وسائل الدعاية وغيرها من تربية الكبار متوقفة على ما تنهيه المدرسة من اتجاهات وسلوك فهى عامل مكمل

سمات المواطن العربى :

التربية صناعة انتاجية : وكل صناعة انتاجية تحتاج الى مواصفات ، ومن ثم حق علينا أن نسأل : ما هى سمات الشخصية التى تحيا فيها وبها القومية العربية ؟

ان شخصية المواطن العربى الذى تنتجه الان لا تفى بحاجة العروبة من المواطنين ، ان فيها جوانب طيبة مفيدة من غير شك ، وتلك هى الجوانب التى تنبئ من جانب ثقافتنا العربية الاصيلية .

وان فيها من غير شك أيضا جوانب ضارة معوقة للتقدم وهى رواسب الاستعمار التركى والسيطرة الغربية فينا .

فمن الجوانب الطيبة في الشخصية العربية اعتبارها للقيم الروحية واعتقادها أن المادة ليست كل شيء فالعربي الاصيل لا يبيع نفسه للشيطان من أجل المادة ، قد يضحي العربي بنفسه أو بماله لأنه أعطى وعدا يريد أن يبر به أو لأنه أوّثمن ويريد الوفاء بالامانة أو لان لديه كلمة حق يريد أن يقولها ولو من بعدها ضربوا رأسه .

والعربي الاصيل أهل نجدة ولا يعيش العربي لنفسه فقط ، وانما يعيش لاهله ولجاره ولصديقه ولبدءاه ، قد يخوض العربي معركة لا ناقة له فيها ولا جمل لأنه رأى الحق فيها ضائعا ويريد أن ينصره أو لان عابر سبيل استجار به أو لان مظلوما قال أنا في حماك .

والعربي الاصيل أهل تعاون فهو ليس انفراديا ولا انعزاليا ، وليس له باب يغلقه دون الآخرين ، والرجال العرب في المرعى أو في الحقل يجتمعون على عمل كل منهم دون نظر الى أجر أو الى كلمة شكر وأنساء العريسات يجتمعن في منزل احدهن يفسلن ويخبزن ويحكن دون نظر الى جزاء .

والعربي الاصيل كريم ، يرحب بالضيف وان كان لا يعرفه ويحله أهلا وينزله سهلا وان كان لا ينتظر منه العوض .

والعربي الاصيل حر الفكر ، يحب أن يفكر لنفسه وأن يجتهد ويحب أن يجهر بهذا الرأي ولو اخرجوه من البلد ، والاجتهاد أصل من أصول الدين عند العرب .

والعربي الصحيح يضع الثقافة وراء حدود الجنس واللغة والدين ، انه يطلب العلم ولو في الصين وينقل المعرفة ولو من الزنادقة ، يأخذ الحكمة ولو من أفواه المجانين ، وقديما جلس العرب من اليهود والمسيحيين والصابئة مجلس التلاميذ وأخذوا ما عندهم من حكمة ومن طب ومن علم

هذه الخصائص كلها أصيلة في الشخصية العربية وكلها من صنع بيئتهم النقية نقاء ماء النبع ، الصريحة صراحة الشمس في رائعة النهار ، القاسية قسوة الرمال في الهجير المتعطشة تعطش النبت الى قطرات الندى .

وهذه هي الشخصية التي كونت الدولة العربية الكبرى المتحدة ، ولكن ادركهم بعد ذلك جهل الاتراك وهمجيتهم ولؤم الاستعمار الغربي وفساده فدخلت عناصر جديدة في هذه الشخصية .

فالشخصية العربية غير الاصيلة فيها الميل الى المحافظة بل الى الرجعية أحيانا ، وفيها التعلق بأهداب الماضي والعمى عن احتمالات المستقبل ، يعتبر العربي نفسه مسئولا عن تراث الاسلاف كله حتى عن حماقاته .

والشخصية العربية غير الاصلية قدرية تؤمن بما هو مكتوب على الجبين ولا ترى لنفسها حقا في محاولة تغييره ولا تظن بنفسها القدرة عليه ، فتقنع بالقليل وتقبل صروف الدهر دون أن تأخذ مصايرها في يدها وتنطلق .

والشخصية العربية غير الاصلية توكلية ، تخلط بين الايمان بالله وبين عدم الاعتماد على النفس في تقرير مصير النفس ، فالله يبعث بالرزق حتى

للكسالى ويحمى الناس حتى المتراخين في حماية أنفسهم وبطريقة مانتقابل أطراف الموقف في صالح الانسان دون تدخل منه .

والشخصية العربية غير الاصيلية تواقلية يقول العربي لنفسه دع صاحبي الآخر يتصرف وينتظر حتى يرى ما يفعله الآخرون - ومن رأيه الا يكون الاول والا يكون الآخر فيضيع جهده في الانتظار .

والشخصية العربية غير الاصيلية تغالى في احتقار المادة وعدم الخرص على الدنيا ولا تعمل الا بالقدر الضروري ، ولا تدخر لان ما في الغيب لا بد واصل الى الجيب ، وهى في هذا لا تصدر عن زهد حقيقى في الدنيا ولكن عن أمل خادع في الثقة بالقدر والايمان بالصدف .

والشخصية العربية غير الاصيلية لا تكاد ترى غير صالحها الخاص او ملكها الخاص ، اما الصالح المشترك والملك العام فلهما دولة تحرص عليهما ، ولن يضرهما فرد لا يعمل أو شيء يضيع .

وليس للوقت قيمة عند العربي غير الاصيل ، انه من صفيح ، والعمل الذى لا يتم اليوم يتم غدا او بعد غد ، والخير الذى لا يقع اليوم لن يضيع الى الابد .

كل هذه الخصائص غير المرغوب فيها أتت الى الشخصية العربية من بيئتها وهو الاقل ، ومن العوامل التاريخية الحادثة وهو الاكثر ولعل اخطر هذه العوامل كان الاتراك الذين سيطروا على العالم العربى منذ اوائل القرن السادس عشر ، وكان الاتراك متعصبين للاسلام على جهل به ، اذ لم يكن في يدهم مفتاحه وهو اللغة العربية فقفلوا باب الاجتهاد فيه ، واضطهدوا العلم الطبيعى والفلسفة وحرموا الاشتغال بها ، وخلطوا بين تعاليم الدين وبين خرافاتهم ، واستبدوا وظلموا ، حتى كرهتهم الرعية العربية ، واعتبرت الدولة عدوا للشعب ومن هنا أتى التهاون في المصالح المشتركة والطمع في الملك العام .

ثم أتى الاستعمار الغربى بعد ذلك بجشعه واستغلاله فنشر بين العرب خرافات من نوع آخر ، خرافات متعلقة بذكائهم وقدراتهم وطبيعة بلادهم ، وكان في يده السلطة فشجع الثقافة التركية وحجب عنهم الثقافة العلمية الحديثة ، وواصل ما كان الاتراك قد قرروه من صرف العربى عن الاهتمام بالشئون العامة .

والعصر الذى يعيش فيه العرب الآن - وقد سبق ذكر خصائصه - يحتاج الى خصائص جديدة فى المواطنين والا فلا مفر من التخلف ، والواقع أن العرب يعيشون الآن فى سباق مع الزمن ، والمواطنون هم وسيلة كسب السباق .

والآن اتضحت الاسس التى تتخذ منها التربية العربية موجهاتها فى امر اعداد المواطنين العرب .

فالشخصية العربية الجديدة يجب ان تحتفظ بخصائص الشخصية العربية الاصيلية مع تصويبها فى ضوء الاحوال الجديدة ، فالقيم الروحية ضرورية فى عالم غزته المدنية المادية حتى كادت تلحق أهله من الناحية الخلقية بالحيوان .

ومع ذلك فالمواطن العربى مع احتفاظه بالقيم الروحية كمصدر قوة لشخصيته ، يجب ألا يفهم أن هذه القيم الروحية تتعارض مع الانتفاع بالحياة والحرص على الدنيا ومقوماتها المادية الى أقصى حد .

والنجدة والكرم والتعاطف وصلة الرحم كلها صفات أساسية فى المواطن العربى الجديد يجب الاحتفاظ بها جميعا ، ومع ذلك فيجب أن يقرن هذا المواطن كل هذه الصفات بالذكاء الذى يرشد الى الشكل والدرجة التى يجب أن تتخذها كل فضيلة منها فى كل موقف من المواقف . ولا ينكر أحد أن النجدة والكرم يمكن أن تتم بصورة قبيحة أو بدرجة ضارة أو أن تحدث فى غير موضعها وكلها عيوب لا تخلو منها الفضائل العربية .

والتعاون من أهم سمات الشخصية العربية المطلوبة ، فكل جلائل الأعمال لا يقوم بها آحاد بمفردهم وإنما تقوم بها جماعات من الناس والتعاون استعداد ومهارة وخلق ومن ثم فهو من السمات التى لا تأتى الا بالتربية الموجهة .

وحرية الفكر ، وحرية الاقتباس الذكى من الغير صفتان أساسيتان فى المواطن العربى الحديث ولم يضر العرب شيء بقدر ما ضرهم غلق أبوابهم دون الناس تحت الحكم العثمانى .

والمواطن العربى يجب أن يكون شخصا تقدميا يؤمن بفلسفة التغير والتطور ، يجب أن يعتبر نفسه مسئولا عن المستقبل لآعن الماضى ومسئولا أمام الأجيال القادمة لا أمام رفات الموتى ، يجب ألا يتقيد بالسلف الا حيث تكون حكمتهم نافعة فى حل مشكلة قائمة ، والا فهو رجل وهم رجال

والمواطن العربى يجب أن يكون شخصا ايجابيا يأخذ مصيره فى يده ويقرر بذكائه وحيلته ما يجب أن يكتب على جبينه ، ويجب أن يعتقد أن القدر لا يخط على جبين المرء الا من نوع عمله والا بدرجة كده وجهده .

والمواطن العربى يجب أن يكون ذا شخصية تثق فى نفسها وتعتمد على نفسها ، والثقة بالنفس لا تتعارض مع التوكل العربى على الله ، بل هى فى أمس الحاجة الى هذا التوكل لانه مصدر قوة روحية تشد عزيمة المرء فى مواجهة الصعاب لا مصدر تراخ طمعا فى أن تمطر السماء ذهابا .

والمواطن العربى يجب أن يكون ذا شخصية مستقلة وأن يكون من صفاته المبادأة والزعامة وتقدم الصفوف حتى يرى الركب على الدرب فيكون الأول أو المصلى أو الاخير لا فرق ما دام يقوم بنصيبه من حمل العبء المشترك .

والمواطن العربى يجب أن يكون من صفاته الحرص على الدنيا ، ومواجهة غوائلها بالاقتصاد وأن يتأكد من أن القرش الابيض هو عدته فى اليوم الاسود ، ومن ثم يسعى للحصول عليه حتى ولو داس فى مجال المنافسة الشريفة والتسابق الكريم على أقدام غيره من الانام .

والمواطن العربى يجب أن يسابق الزمن فيسبقه ويجب أن يكون متأكدا من أن ما لا يتم فى وقته قد لا يتم أبدا .

والطير الذى لا يقتنص وهو سائح يطير ولا يعود .

والشخصية العربية الجديدة يجب أن تكون شخصية علمية تعرف ان

زمن النواد والملح والاشعار قد انتهى بانتهاك الخلفاء والسلاطين ولن يعود، والشخصية العلمية هي التي تفكر بالاسلوب المنطقي العلمي الدقيق والتي تميل الى كشف أسرار الكون الذي تعيش فيه .

والمواطن العربي يجب أن يتقن عمل شيء من الأشياء بيديه ، نحن لا نستغنى عن الزراعة والرعى ولكن ليكن منا مواطنون يحترفون الصناعة حتى تكون خيراتنا لنا ، فالثروة الطبيعية التي تأتي من الزراعة تافهة الثمن ما لم يتغير شكلها بالصناعة . ويتغير مكانها بالتجارة ، وهذا يحتاج قبل المهارة العملية الى اقتناع وميل .

أضف الى كل ما تقدم ايمان المواطن العربي بعروبوته وثقته فيها وولائه لها واندفاعه في سبيل رفع رايته وتضحيته بالنفس والنفيس في سبيلها، ونظرتة الى نفسه كفرد من أمة تعيش وراء حدود وطنه الصغير ، والى وطنه الصغير على انه جزء صغير من وطن كبير هو مناط الرجاء وموضع الولاء .

شيء مثل هذا الذي ذكرت هو سمات المواطن العربي الذي تحيا فيه وبه القومية العربية وهو عدة الوطن العربي لكى يقال من عثرته ويجتاز ما يحيط به من أزمات ، ما زالت تتلاحق وتلح من جوانب كثيرة منها الصهيونية ومنها الاستعمار ، ومنها سرعة سير الزمن وتقدم الحضارة وما يؤدي هذا اليه من تخلف من يفوته قطار العصر ، وهو أيضا عدة المواطن في التغلب على عوامل الضعف الداخلي وأهمها ما يتفشى الآن بين بعض العرب من العمى الاجتماعى والعمى القومى اللذين يجعلان كثيرا من المواطنين غير قادرين على الاختيار من طرق السلوك وطرق العمل وطرق المستقبل .

التوجيه العربى للتربية الوطنية :

ما تقدم يشير في وضوح الى الاتجاه الذى يجب ان تأخذه التربية الوطنية من أجل القومية العربية كما يشير الى النتائج التى يجب أن نصل اليها هذه التربية .

ونحن اذا عدنا الى سمات الشخصية العربية التى سبق بسطها فانا نجدتها تقع في قسمين ، قسم يتعلق باللامح العامة للشخصية المطلوبة ، وقسم يتعلق بناحية العروبة بالذات ، أى بالصيغة العربية لهذه الشخصية .

أما اللامح العامة للشخصية ومنها المرونة وقبول التطور والمساهمة فيه ، والاستقلال ، والمبادأة والقدرة على الحكم والنقد ، وحرية الفكر ، والتعاون الى آخر هذه الصفات ، فقد سبق الكلام عنها في البحث الخاص بالتربية الوطنية عامة ومجالها هو الحياة المدرسية العامة ، أى انها تتعلم بالممارسة فى أثناء معيشة منظمة .

والمدرسة العربية الجديدة يجب أن تنظم نفسها على نمط المجتمع العربى المرغوب فيه ، حتى ينشأ التلاميذ وقد اكتسبوا المفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطوير المجتمع العربى .

أن المدرسة التى لا يرى التلميذ العربى نفسه فيها الا مستمعا مأمورا

منفذا لاحكام غيره وقرارات غيره مغلوبا على امره ولا يعرف نفسه في حياتها الا قزما بجانب عمالقة هم الناظر والمدرسون ، المدرسة التي ليس فيها موضع لنظر التلميذ وتفكير التلميذ وحكم التلميذ واشتراك التلميذ، ان المدرسة التي من هذا الطراز هي تلك التي رسمها الاستعمار للبلاد العربية ليقطع سبيل القوة أمام الجيل العربي الناشئ ، وليطبع الشخصية العربية بالتواكل والسلبية والطاعة العمياء والخضوع للسلطان - أى سلطان حتى ولو كان سلطان المستعمر أو المستغل أو سلطان الدعاية المغرضة .

فوسيلة هذا الجزء العام من التربية الوطنية هي اقامة الحياة في المدرسة العربية على أساس ايجابية التلميذ في التفكير والقول والعمل ، طبعاً في حدود النظام وتوجيه المدرسين ، ثم على أساس تعاون التلميذ مع الآخرين من رؤسائه وزملائه وعلى أساس الانتاج والمحاسبة الدقيقة على الوقت والجهد ، وبذلك تبنى شخصيته على انقاض السلبية التي شجعها الاستعمار ، ان التلميذ الذي ينشأ في مدرسته وقد كون المهارات التي تحيله الى مشترك وليس متفرجاً ، هو المواطن الذي يستطيع في المستقبل أن يرفض أن يكون متفرجاً في موكب الحياة القومية .

أما القسم الثاني من سمات الشخصية العربية وهو المتعلق بصفة العروبة في المواطن فموضعه المنهج والمنهج ناحيتان : الاولى مادته والثانية توجيهه وتكييفه .

والاولى من اختصاص الدولة والثانية تأتي من بصر المدرس .

أما مادة المنهج ففي مناهج كثير من البلاد العربية كثير من المادّة التي تساعد التلميذ على أن يلمس العروبة فيفهمها ، ومع ذلك فالملاحظ أن هذه المناهج العربية مع ما بذل فيها من جهد متسعة المساحة قليلة العمق وما زالت بعض المناهج في البلاد العربية قليلة الحظ من مادة العروبة وما زالت أكثر عناية بأدب المستعمرين وتاريخ المستعمرين وترجمة أبطال المستعمرين .

ونتيجة هذا كله ، قلة مادة العروبة وقلة عمق ما هو موجود منها ، ان كثيراً من المواطنين العرب الذين تعلموا في المدارس يعرفون عن روسو أكثر مما يعرفون عن ابن خلدون ، وعن ماركس أكثر من الطبري وابن الأثير ، وعن نابليون أكثر من صلاح الدين ، وعن باسثير أكثر من الفخر الرازي ، وعن دالتن أكثر من ابن الهيثم ، وعن ماجلان أكثر من ابن بطوطة فمن أين يأتي شعورهم بعروبيتهم وولاؤهم لها وإيمانهم بها ؟

وفي هذا إشارة الى وجوب جعل المناهج عربية لحما ودما .

تجب العناية باللغة العربية الفصحى لأنها أقوى الروابط بين العرب ، وكل دعوة الى اللغة العامية أو مهاجمة للنحو العربي وضبط الكلمات وكل ترخيص في هذا وكل مقاومة للأساليب العربية السليمة في المدارس إنما هي مؤامرة استعمارية لا يكون الانخداع فيها الا نتيجة جهل أو غفلة أو سوء نية .

وتجب العناية بالتاريخ العربى فالتاريخ العربى اذا احسن عرضه تجلى فيه كثير من الحقائق منها أن العرب أمة واحدة ، وان مصالحي العرب واحدة وان القومية العربية ضرورة من ضرورات الحياة فى العالم المعاصر ، وان انتصارات العرب حدثت فى ظل القومية العربية وان الاجتهاد او انطلاق الذكاء الانسانى من أهم مصادر الفقه العربى والعلم العربى ، وان طريق النصر هو مواجهة العرب لاعدائهم متحدين متكئين ، ويجب أن تبرز فى دراسة التاريخ أمجاد العرب وأيامهم وما تنطوى عليه هذه الايام من صداقة الاصدقاء وعداوة الاعداء ومؤامرات أصحاب الاستعمار وعملائهم ويجب أن تبرز أخطاء الماضى وتضحياته . . وواضح لكل ذى بصر بالتاريخ ان حوادث التاريخ العربى ممكن تجميعها حول هذه الحقائق .

وتراجم أبطال العرب فى السياسة والحرب والاجتماع والحكم والقانون والعلوم الطبيعية والادب والفن باب بمفرده يجب أن يظهر فى مناهج المدارس العربية يجب أن يكون التلميذ فكرة عن البطولة فى صورتها العربية وعن الذكاء فى مجاله العربى .

وتجب العناية بالجغرافية العربية بحيث تبرز كثيرا من حقائق الوضع العربى فمن ذلك وحدة الاقليم من حيث الموقع وتكامل غلاته وحاصلاته وتكامل وسائل الانتاج فيه وتكامل أسواقه وتكامل رأس المال العربى وأهمية التصنيع وامكانياته فإبراز هذا المغزى الجغرافى من خير وسائل التربية الوطنية للمواطنين العرب .

ويجب أن تدرس النظم العربية بطريقة تبرز القيم الانسانية التى تنطوى عليها ، خذ مثلا نظام الزكاة ونظام الضرائب على رأس المال ونظام الاشتراكية العربية والديموقراطية العربية والقيمة التى تنطوى عليها وأوجه النقص فيها اذا قيست بالاوضاع الاجتماعية والسكانية الحاضرة وخذ مثلا الحرية الدينية وحرية الانتقال بين أجزاء الوطن العربى ، وعموم الجنسية العربية .

ويجب أن تبرز فى المناهج اتجاه العملية التاريخية نحو تقرير القومية العربية ونحو التحرر من الاستبداد والاستعمار ، والاقطاع والاستغلال ، ونحو الحياد الايجابى وتقرير المصير ، ونحو القوة والعزة ونحو التكتل والتعاون والاتحاد ، ولاشك فى أن التاريخ العربى الحديث والمعاصر يظهر بعض الحركات المضادة لهذه الاتجاهات ، ولكنه يظهر أيضا انها حركات غير أمينة وغير مخلصنة وغير عربية ، وان الوعى العربى هو ضدها ، والمهم هو إبراز الاتجاه الغالب والتنبيه الى القزى الرجعية التى تحاول عبنا أن نوقف عجلة التاريخ عن الدوران .

ويجب أن يظهر فى المنهج أهداف الامة العربية فى الوقت الحاضر ، التحرر من الاستعمار والتغلب على الصهيونية وعدم الوقوع فى براثن الدعايات الهدامة وتحقيق العزة القومية وتقرير القومية العربية بين قوميات وبين تكتلات الشرق والغرب ، يجب فى سبيل التربية الوطنية أن تبرز هذه الاهداف وأهميتها عن طريق الحقائق التاريخية والجغرافية والسياسية والاجتماعية لا كقضايا عاطفية تلقى بلا سند من الحقائق .

ومناهج الدراسة العربية يجب أن تعنى بالعلوم الطبيعية والمهارات اليدوية وليس معنى هذا أن يكون جميع شباب العرب من رجال العلم والصناعة ، بل أن يفهموا جميعا أهميتها ويتطلعوا الى فهم أسرار الكون والطبيعة التي يعيشون عليها ولعل تاريخ العلوم لا يقل أهمية عن مادة العلوم نفسها ، لأن السبق في مضمار العلوم الطبيعية هو أحد أمجاد العرب

أما توجيه المناهج وتكييفها فهو نتيجة عرض المدرس لحقائق المنهج فليست كل دراسة للتاريخ العربي مفيدة ما لم توجه الدراسة وتصوب في اتجاه المفاهيم العربية الصحيحة فلاشك أن هناك بالرغم من الاتفاق على الحوادث - خلافا بين وجهة النظر العربية وبين وجهة النظر الأوروبية الاستعمارية في موضوعات كالحروب الصليبية والكشوف الجغرافية وحركات الاستعمار والانقلاب الصناعي ويجب تدريس الحوادث من وجهة النظر العربية .

وليس كل شعر عربي مفيد فكثير من الشعر العربي شعر شحاذة ومذلة وتوجيه المدرس وتقده للادب هو إحدى وسائل التربية الوطنية المتصلة بالادب .

وموضوع توجيه المنهج وتفسير الحقائق يؤدي بنا الى التحدث عن أهم وسائل التربية الوطنية العربية ألا وهو المعلم - فلسفته - عاطفته - تحمسه - وعيه - بصره - وطنيته - عروبه .

ان التربية الوطنية تختلف عن التربية العلمية لأنها مسألة سياسة وعقيدة ، وفرق ما بين تعليم التلميذ أن يكون عربيا يؤمن بالقومية العربية وبالقضية العربية ويعمل لهما ويضحى في سبيلهما وبين تعليمه قاعدة نحوية أو نظرية هندسية ، فالمعلم هنا يمكن أن يكون أجنبيا ومع ذلك ينجح في تعليم التلاميذ العرب نظرية الهندسة أو قانون العلم ولكن القومية العربية لا يستطيع المعلم أن يعلمها الا اذا كان هو أولا عربيا مؤمنا .

ولذا يجب أن يكون كل معلم عربي مؤمنا تتقد جذوة العروبة في عروقه فتنتقل العروبة الى تلاميذه بطريق العدوى الى جانب طريق الصنعة ، وهذا يلقي مسئولية خطيرة على معاهد اعداد المعلمين .

هذه هي بعض الوسائل التي بها يمكن تحقيق التربية الوطنية للمواطنين العرب وهذا يبين اننا عندما قلنا ان القومية العربية هي مشكلة تربوية في الصميم لم نبسط المسألة بل قررنا صعوبتها وذلك لاننا لا نريد أن نقرر القومية العربية في المواطنين العرب تقريرا لسانيا أو معرفيا ، ولكن تقريرا سلوكيا ايجابيا . .

ان التربية الوطنية لا تهدف الى اقل من خلق جيل من المواطنين يتغير به وجه التاريخ حين تسود فيه العروبة فلا تكون موضع شك أو مساومة أو خداع أو دعاية ولكن حقيقة من حقائق العلم المعاصر .

مناهج التربية الوطنية

أسسها وتنظيمها مع الإشارة الى مناهج

بعض الدول الاخرى غير العربية

للاستاذ محمد خيرى حربى

مدير مركز الوثائق التربوية بالقاهرة

مسائل عامة

غموض العلاقات الانسانية :

تهدف التربية الوطنية فيما تهدف الى توضيح العلاقة بين الناس والناس ، فهي تقوم أصلا على توضيح العلاقات الانسانية فى المدينة أو القرية ثم فى الاقليم والدولة ثم فى العالم كله . وإذا كانت العلاقات المادية واضحة أو سهل أن تتضح فإن العلاقات الانسانية من طبيعتها غير واضحة . فقد سهل علينا أن نعرف العلاقة بين النبات والماء والتربة بل وبين الاغذية المختلفة وبين أجسامنا . ولكن صعب ويصعب علينا أن نوضح العلاقة بين التلميذ فى أسرته وبين بقية أفراد الأسرة أو بين التلميذ فى مدرسته وبين بقية رفاقه ومعلميه ، وبين التلميذ فى حيه ، وبين جميع أهل الحي ، وبين التلميذ فى وطنه ، وبين جميع مواطنيه ، وبين المواطن العربى مثلا وبين الاقطار العربية وبينه وبين العالم .

ان عدم وضوح العلاقات الانسانية فى داخل الفرد وبينه وبين من حوله من الناس التى هى موضوع التربية الوطنية له أثره فى تأخر ظهورها كمادة مستقلة فى مناهج التعليم فى العالم كله . فمن السهل فى المسائل الصحية مثلا أن أوضح للتلميذ علاقته بالامراض المختلفة ولكن يصعب جدا أن أوضح له علاقته بمواطنيه خصوصا اذا لاحظنا أن الطبيعة البشرية تجعل كلا منا يرى العلاقات الانسانية ويحكم عليها فى ضوء مركبه النفسى ، ويصعب عليه أن يراها بطريقة موضوعية علمية . ومن هنا جاء سبب من الاسباب التى أدت الى تأخر ظهور التربية الوطنية كمادة مستقلة من مواد المنهج المدرسى . ومع ذلك فإن الطبيعة البشرية ذاتها ان كانت قد أدت - ضمن عوامل أخرى - الى تأخر ظهور هذه المادة كمادة مستقلة فإنها دفعت رجال التعليم وواضعى المناهج الى البحث عن العلاقات الانسانية فى صورة ضمنية داخل مجموعة المواد الانسانية ، كالتاريخ والجغرافية والفلسفة وغيرها . فمادة التربية الوطنية كمادة ضمنية تدخل فى مناهج الدراسة منذ عهد بعيد رغم أنها لم تأخذ صورتها الواضحة كمادة مستقلة من مواد المنهج الا أخيرا .

التربية المعنية :

ظهرت التربية الوطنية فى المناهج الدراسية أول ما ظهرت فى صورة

علوم مدنية . فقد نشأ نتيجة تجمع الانسان في المدن والقرى مجموعة من الحقوق والواجبات كانت هي موضع دراسة التربية الوطنية أو التربية المدنية أول الامر . ولكن هذه الحياة المدنية نفسها قد فرضت على المواطنين حقوقا وواجبات في الوطن كله ، بل وفي العالم كله بعد أن تطورت وسائل المواصلات والاتصال بين الناس ، فأصبح الانسان يشعر بأنه مواطن في العالم لا في وطن بذاته وأنه مرتبط بالعالم كله بمجموعة من الحقوق والواجبات .

وهكذا انتقل مسرح التربية الوطنية من المدينة والقرية الى الوطن ثم الى العالم وأصبح هدف هذه المادة لا يتحقق الا اذا لم المنتهين من التعليم العام بحقوقهم وواجباتهم في الاطار الانساني العالمي .

واذا كانت الحقوق والواجبات في اطار المدينة أو القرية يمكن أن يتضح ضمنا اثناء دراسة التاريخ وغيره من العلوم الانسانية ، فان هذه الحقوق والواجبات في اطارها العالمي قد أصبحت في حاجة الى ان تدرس وأن تتضح في اطار خاص له مناهجه وطرقه في البحث والدراسة ، ومن هنا ظهرت هذه المادة ظهورا واضحا في مناهج الدراسة في البلاد العربية وغيرها من بلاد العالم .

واكثر من ذلك فان اتساع نطاق العلاقات الانسانية بحيث تشمل العالم كله ، وضرورة تنمية الاستعداد الاجتماعي لدى تلاميذ المدارس عن طريق معاونة كل منهم على ان يكتب مجموعة من الخبرات الاجتماعية كان مصحوبا بتعمق وتطور لوسائل البحث العلمي الاجتماعي . وتعاونت الحاجة والوسائل في وضع مناهج التربية الوطنية وتطويرها في كل بلاد العالم المتمدينة . وهكذا سارت التربية الوطنية في أمريكا وسارت التربية الوطنية في المناهج الانجليزية والفرنسية والالمانية من مجرد تنمية الوعي الاجتماعي لدى الناشئين للتعرف على حقوقهم وواجباتهم في الوطن الذي يعيشون فيه الى تنمية هذا الوعي للتعرف على حقوقهم وواجباتهم في العالم ، وبالمثل سارت مادة التربية الوطنية في مدارسنا العربية حتى أصبحت تحتل في الوقت الحاضر مكانة لا بأس بها .

غموض مفهوم التربية الوطنية :

وثمة سبب آخر لتخلف ظهور مادة التربية الوطنية في المدارس وهو غموض مفهومها . فبالرغم مما قطعتة هذه المادة من أشواط في سلم الترقى في ميدان التعليم فما زال مفهوم المواطن غير واضح حتى عند طلاب المدارس الامريكية فقد أجرى بحث على بعض تلاميذ المدارس الثانوية بقصد معرفة كيف يقومون المواطن البالغ ؟ وكانت نتيجة هذا البحث أن ظهر أن هؤلاء التلاميذ يرون المواطن المثالي شخصا يعتز بحيه ويبدى اهتماما بالغا بشئونه ، أما كيف يظهر هذا الاعتزاز بالحى والاهتمام بشئونه، فقد كانت الاجابات غامضة ، ولعل هذا الغموض في مفهوم المواطنة من أهم العوامل التي تدفعنا الى أن نعننى عناية خاصة بتدريس هذه المادة مرتبطة بمراكز اهتمامات التلاميذ في مراحل تعليمهم المختلفة ، وأن نختار الخبرات التي نعرضها عليهم بحيث تؤدي الى نموهم الاجتماعي جنبا الى جنب مع نموهم الثقافى والعلمى .

الاستعمار وأثره في تخلف ظهور مادة التربية الوطنية في مناهج الدراسات في البلاد العربية :

مسألة أخيرة مرتبطة بمناهج التربية الوطنية في البلاد العربية فقد كان من سوء الحظ أن يتخلف منهج هذه المادة عن منهج غيرها من المواد نظرا لما تعرضت له بلادنا من استعمار واستغلال باعد بين هذا المنهج وبين تحقيق رغبتنا في الاعتزاز بقوميتنا .

الخلاصة :

ان هناك مسائل ثلاثا تجعلنا نعى في البلاد العربية بنوع خاص بمادة التربية الوطنية :

الاولى - ان هذه المادة قد تطورت تطورا سريعا بحيث أصبحت عاملا قويا من عوامل بناء القوميات ..

والثانية - غموض المسائل الوطنية وحاجتها الى وضوح في أذهان التلاميذ .

والثالثة - تأخر دخولها في المدارس بتأثير المستعمرين الذين يخشون أثرها في توضيح مفهوم القومية لدى التلاميذ واعتزازهم بها .

وقد كان من أثر معارضة الاستعمار لهذه المادة أن تذبذب ظهورها واختفاؤها في مناهجنا فكانت تظهر أحيانا وتختفى أحيانا وما زالت غير واضحة في بعض مناهج البلاد العربية ، وكانت حين تظهر يكتفى فيها بدراسة الحقوق والواجبات المترتبة على معيشة الانسان في المدينة أي انها كانت تربية مدنية وكانوا يخشون أن تدرس على انها تربية وطنية قومية تعنى بدراسة الحقوق والواجبات المترتبة على معيشة الفرد في وطن له كيانه وعلاقاته بالقوميات الاخرى القريبة والبعيدة وبالعالم في جملته .

وهذا هو المفهوم الجديد الذي ظهر بجلاء في مناهج الجمهورية العربية المتحدة وغيرها من الدول العربية التي تمتعت باستقلالها ونفضت عن نفسها آثار الماضي . وهذا هو المفهوم الجديد للتربية الوطنية الذي نتفق معه والذي نتخذنه أساسا للمنهج في مقالنا الحاضر .

منهج التربية الوطنية :

يهدف منهج التربية الوطنية الى تحديد مجموعة من العلاقات : -

- (١) علاقة الانسان بنفسه .
- (٢) علاقة الانسان بأهله وأسرته .
- (٣) علاقة الانسان بحيه أو قريته .
- (٤) علاقة الانسان بوطنه الصغير .
- (٥) علاقة الانسان بوطنه الكبير .
- (٦) علاقة الانسان كمواطن في الوطن الكبير بالعالم .

وهذه العلاقات لابد أن تدرس مرتبطة بخبرات التلاميذ حتى تكون كلا من نموهم الاجتماعي ، فلا يكفي أن يحفظ التلميذ هذه العلاقات وإنما ينبغي أن يكتسبها مرتبطة بخبراته وأن يمارسها ويحيا فيها .

ان هدف التعليم العام كله - كما نعلم - تكوين مواطن يدرك حقوقه وواجباته ادراكا يترتب عليه اطمئنانه اطمئنانا عادلا ، وكل المواد الدراسية ينبغي أن تسهم بنصيب في هذا الهدف ، والتربية الوطنية كاحدى هذه المواد ينبغي أن تسهم بنصيبها الكبير في تكوين هذا المواطن عن طريق توضيح ما بنفسه وبمن حوله وبالعالم جميعا .

ومنهج التربية الوطنية كأى منهج دراسي يرتبط بطبيعة الطفل وحاجاته وبطبيعة المجتمع الذى يعيش فيه وبطبيعة عملية التعليم .

ومنهج التربية الوطنية كأى منهج دراسي ينبغي أن يتجه نحو تكوين مجموعة من الخبرات لدى التلاميذ ، ومجموعة من المعلومات المرتبطة بهذه الخبرات ، فلا يكفي أن يردد التلاميذ حقوقهم وواجباتهم ترديدا قد يؤدى الى النجاح فى الامتحانات بصورتها التقليدية المألوفة ، وإنما ينبغي أن يؤدى الى نمو اجتماعى متكامل يجعل كلا منهم يدرك هذه الحقوق وتلك الواجبات ادراكا من شأنه أن يبادر الى التمسك بحقوقه فى المواقف المختلفة التى تواجهه فى الحياة والى أداء واجباته فى أوقاتها وأماكنها ويشعر بالاطمئنان اذ يؤديها وبالراحة النفسية كلما تمكن من أدائها .

مقومات المجتمع العربى :

هذه المبادئ العامة لمنهج التربية الوطنية تدفعنا الى التفكير فى تحليل مقومات المجتمع العربى فى الوقت الحاضر ، والحاجات النفسية والاجتماعية لتلاميذ مدارسنا فى مرحلة التعليم العام (الابتدائى والثانوى بأنواعه) لنرى كيف يمكن أن نقدم لهذا النشء مشكلات المجتمع العربى فى صورة تجعله يندمج فيها اندماجا من شأنه أن يدركها وأن يحللها وأن يدرك مسئوليته كفرد فى هذا المجتمع ، ويعمل على تأدية حقوقه وواجباته فى هذا المجتمع .

المجتمع العربى يقوم على أرض تمتد من المحيط الأطلسى الى الخليج العربى وهو بحكم هذا الموقع له أهميته وله مشكلاته وهذا المجتمع له أيضا حاجاته الاقتصادية : زراعية وصناعية وتجارية ومعدنية . وهو كثيف السكان فى بعض الجهات وقليلها فى جهات أخرى . وقد استطاعت هذه الجماعة العربية أن تؤدى الى العالم المتمددين فى خلال تاريخها الطويل ثروة ثقافية وعلمية كان لها شأنها وكانت لها آثارها العظيمة فى النهضة العلمية الحديثة . وهذا المجتمع حين اتحدت جموعه تحت راية الدولة العربية استطاع أن يكون قوة عسكرية عظيمة الى جانب قوته الروحية والمادية والعلمية والثقافية ، وهذا المجتمع العربى قد تألبت عليه قوى

الاستعمار والشر فترة ليست بالقصيرة ولكن جذوره التاريخية القوية قد حالت بينه وبين أن يذوب في مدنيات جديدة أو اتجاهات جديدة تبعده عن شخصيته العملاقة التي عرف بها طوال التاريخ .

وهذا المجتمع العربي نفسه قد استطاع في الفترة الأخيرة أن يتخلص من تلك الغشاوة التي حاكها الاستعمار على أجزائه فأبعد كل جزء منها عن الآخر بغية أن يسود الاستعمار على أنقاض تفرق كلمة العرب ، ولكن العرب أخيرا أدركوا هدف الاستعمار فطهروا أنفسهم من هذه الغشاوة الفاسدة وكلما طهر أقليم من الاقاليم من رجس الاستعمار شعر بأهمية العروبة والوطن العربي الكبير . وهكذا نجحت بعض الاقاليم العربية في المناداة بعروبتها ونقى البعض الآخر يجاهد في تحقيق هذا الهدف .

هذه هي آمال الأمة العربية في تكوين اتحاد عربي شامل يستند على تراث تاريخي وثقافي واجتماعي وروحي، ويجمع قواها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ليكون منها اتحادا عربيا شاملا له سياسة خارجية موحدة لها وزنها في تدعيم السلام العالمي

وتوضيح هذه العلاقات والاهداف هو الجزء الاكبر من منهج التربية الوطنية للبلاد العربية .

التربية الوطنية في الجزء الأول من مرحلة التعليم الابتدائي :

ولكن التلميذ قد لا يستطيع في بداية حياته المدرسية أن يدرك هذا ادراكا كاملا . فلا بد من أن تقدم له بالقدر الذي يتسق مع مرحلة نموه، ومن هنا جاءت أهمية أسبقية دراسة أسس القراءة والكتابة والحساب والتاريخ والجغرافية على أن تكون هذه مرتبطة كلها بقيم وطنية اجتماعية . فالقراءة والكتابة ينبغي أن يوجه منهاجها بحيث تعين التلميذ على أن يعبر عما يجيش بنفسه وبالمجتمع الذي يعيش فيه من آلام وآمال ، والاغاني والانشيد وأحداث التاريخ وظواهر الجغرافية ينبغي أن تدور كلها في هذا الاتجاه . وكتب المطالعة ينبغي أن نقدر أهميتها وقيمتها وأفضلية بعضها على بعض بقدر ما تحقق من توجيه اجتماعي عربي تتمثل فيه المثل العليا العربية . وكتب التاريخ والجغرافية والعلوم كذلك .

فالتربية الوطنية اذن ينبغي أن تدخل بصورة ضمنية في منهج المدرسة الابتدائية منذ البداية جنبا الى جنب مع تعليم الطفل مبادئ القراءة والكتابة والحساب والرسم والانشيد والموسيقى والتاريخ والجغرافية والتربية الدينية والتربية البدنية .

وهناك مجموعة من الخبرات التي ينبغي على مدرس الفصل أن يعين تلاميذه على اكتسابها مثل توضيح علاقة التلاميذ ببعضهم بطريقة عملية وذلك من قبيل: كيف يأخذ ويعطى من زملائه ومدرسيه ؟ وكيف يسير في الشارع ؟ وكيف يعبر الطريق ؟ وكيف يستخدم وسائل المواصلات العامة ؟ وغير ذلك مما يمكن أن يدرسه مدرس الفصل عليه ومما يدخل في دائرة التربية المدنية

التربية الوطنية في السنوات الأخيرة من التعليم الابتدائي :

إذا كان رجال التربية يدعون الى عدم حشو مناهج الدراسة بمواد كثيرة

والاكتفاء على الأقل في السنوات الاربع الاولى من التعليم الابتدائي بمعرفة أساسيات القراءة والكتابة باللغة القومية ومبادئ الحساب والمعلومات العامة فائنا نستطيع أن نسلم بأن مادة التربية الوطنية يمكن أن تحتل مكانها بصورة ظاهرة ابتداء من السنة الخامسة الابتدائية وما بعدها .

ولما كانت عملية التعليم عملية متطورة والمناهج طبعاً دائمة التطور فانه ينبغي ألا نتوقع هنا عرض منهج قابل للتطبيق في البلاد العربية كلها وانما كل الذي سوف نعنى به هو أن نضع مجموعة من الخطوط العريضة والاتجاهات التي يمكن لأي بلد عربي أن يترجمها في حدود إمكاناته وظروفه، وأن يخضعها لنظمه التعليمية على أن نضمن سير الكل في نفس الاتجاهات التي سوف نوضحها هنا . وأكثر من ذلك فإن الحاجة إلى التوفيق بين أي منهج دراسي وحاجات مجموعة التلاميذ تجعلنا نسلم بأن الصورة النهائية للمنهج توضع داخل الفصل . فالخطوط العريضة والاتجاهات العامة التي سوف نعرضها هنا قابلة للتغيير من إقليم إلى آخر بل ومن فصل إلى آخر بل ومن عام دراسي إلى آخر وهكذا يتطور منهجنا ولكنه يسير في اتجاه عربي سليم .

ولضمان هذا الاتجاه ينبغي أن تسير مناهج المرحلة الابتدائية في صورة متجمعة تهدف إلى تكوين المواطن العربي ، فيعرف التلميذ من خلال تكوين مهاراته اللغوية الكثير من تقاليد بلاده العربية وعاداتها ومثلها العليا، ويدرس من خلال دروسه في الحساب أيضاً نفس الشيء وهكذا ، فلا يكون منهج اللغة العربية ولا الحساب ولا التاريخ ولا الجغرافية ولا الرسم ولا غيرها من المواد يهدف فقط إلى تكوين مهارات في هذا كله وانما يهدف أيضاً إلى تعريف التلميذ بوطنه العربي تعريفاً من شأنه أن يعتز به وأن يحتفظ بتراثه وأن يعمل على انماء مقوماته في حدود طاقته . هذا إلى جانب الخبرات الخاصة التي يعاون المدرس تلاميذه على اكتسابها باعتبارهم يعيشون في المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي ، فإذا انتهت السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ، وأصبح على قدر من أساسيات اللغة وغيرها مما يسمح له بأن يدرس ويناقش مسائل وطنية واجتماعية ظهرت مادة التربية الوطنية في المنهج واضحة . ويمكن أن تجمع العلوم في نهاية المرحلة الابتدائية حول محور واحد هو المواد الاجتماعية فتتطور الجغرافية والتاريخ والموسيقى والانشيد والرسم حول التربية الاجتماعية والوطنية . وهكذا الحال في بقية المواد التي تدرس في المرحلة الابتدائية .

وعلى أية حال فانهم ألا نسمح لتلميذ بأن ينهي مرحلة الالتزام قبل أن ينضج نضوجاً من شأنه أن يدرك حقوقه وواجباته كمواطن عربي . ولهذا نفضل تأخير دراسة التربية الوطنية الحالية إلى السنتين الأخيرتين من المدرسة الابتدائية ثم مرحلة التعليم الإعدادي وهي مرحلة التربية الوطنية الواضحة ، وهي فعلاً كذلك في ولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية فالتربية الوطنية بمفهومها الصحيح واضحة في مناهج الصفوف ٨ و ٩ ، (١)

1 — Bureau of Secondary Curriculum development. The State Education Department, Albany N.Y. «Citizenship Education, grades 7, 8, 9» 1953

وهى التى تقابل مرحلة التعليم الاعدادى عندنا فى الجمهورية العربية المتحدة وفى الدول العربية التى نشترك معها فى سلم التعليم العام . . فنجد ان منهج التربية الوطنية فى هذه الصفوف الثلاثة فى ولاية نيويورك يسير على النحو الآتى :

الصف السابع : المجتمع المحلى والحكومة المحلية :

- (١) مدارس حيننا .
- (٢) البيت وحياة الأسرة .
- (٣) نشأة مجتمعتنا ونموه .
- (٤) مجتمعتنا اليوم .
- (٥) الظواهر الجغرافية فى ولاية نيويورك .
- (٦) تاريخ ولاية نيويورك .
- (٧) حكومة نيويورك .

الصف الثامن : تاريخ الولايات المتحدة :

- (١) بلادنا : الارض وسكانها فى الوقت الحاضر .
- (٢) الكشف والاستعمار .
- (٣) فترة الاستعمار .
- (٤) تكوين الامة الجديدة (الدستور)
- (٥) الفترة الاولى من القرن ١٩
- (٦) الانقسام والاتحاد .
- (٧) نهاية القرن ١٩
- (٨) الولايات المتحدة كقوة عالمية
- (٩) الولايات المتحدة كقائد عالمى .
- (١٠) اتجاهات فى الولايات المتحدة منذ الحرب العالمية الاولى .
- (١١) الأمن القومى .

الصف التاسع : العالم الاقتصادى :

- (١) حاجاتنا ومطالبنا .
- (٢) العمل لضمان حاجاتنا ومطالبنا .
- (٣) نظامنا الاقتصادى الأمريكى .
- (٤) الارض كمصدر لحاجات الانسان .
- (٥) سكان الارض .
- (٦) الحياة الاقتصادية والثقافية للمجموعات الهامة من سكان العالم .
- (٧) التجارة العالمية - العلاقات الاقتصادية بين الناس .
- (٨) العالم المعتمد بعضه على بعض .

ولقد اتجهت مناهج الجمهورية العربية المتحدة وبعض الدول العربية فى نفس هذا الاتجاه ، فوضعت معظم المناهج فى المرحلة الابتدائية فى صورة وحدات دراسية تهدف الى تعريف المواطن العربى الصغير بوطنه فى صورة متكاملة تؤدى الى نموه الاجتماعى والثقافى بحيث تجعل منه مواطنا

يعرف حقوقه فيأخذها وواجباته فيؤديها . وليس غرضنا من عرض منهج التربية الوطنية في ولاية نيويورك أن نأخذ به وإنما غرضنا أن نستبين بعض اتجاهاته وأهمها :

١ - تجميع المعلومات الاجتماعية وتوجيهها لاهداف وطنية .

٢ - سيره بطريقة الدوائر المتسعة التي تجعل التلميذ مركزها فيبدأ بدراسة النظم المحلية ثم الوطن ثم العالم .

وهذان الاتجاهان من الاهمية بمكان في منهج المرحلة الاعدادية، فينبغي أن يكون محور منهج الصف الأول الاعدادي التلميذ في أسرته ومدرسته وحيه والاقليم الذي يعيش فيه ، ثم تتسع هذه الدراسة في الصف الثاني فتشمل الوطن العربي ومقوماته التاريخية والجغرافية والوطنية وعلاقات كل جزء من أجزائه ببعض ومشكلاته التي يواجهها في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، حتى اذا انتقل الى الصف الثالث أمكنه أن يدرس علاقة وطنه العربي الكبير بالعالم كله شرقية وغربية وموقفه من الاحداث العالمية .

على أن تتعاون المواد الاخرى في تدعيم فكرة المواطنة العربية فيقوم الادب العربي بدوره في هذه الناحية، كما تقوم الدراسات الاخرى ونواحي النشاط الاخرى المدرسية بتدعيم فكرة التعاون العربي . وبذلك نضمن ألا ينتهي تلميذ من دراسته الالزامية المقترحة الا وقد تشرب بالمواطنة التي هي جزء أساسي من تدعيم السلام العالمي .

ويمكن أن تختلف المدارس في الطريقة . فهذه مدرسة تحقق فلسفة هذا المنهج بطريقة الوحدات الدراسية ، وتلك بطريقة المشكلات، وثالثة بطريقة المشروع ورابعة بطريقة دالتون ، وخامسة بالطريقة التقليدية وهكذا بشرط أن تدرك كل مدرسة انها مسئولة عن تكوين اتجاهات وطنية سليمة في نفوس تلاميذها أو بمعنى آخر انها مسئولة عن تكوين مواطنين عرب يدركون حقوقهم وواجباتهم ويمارسونها .

هذا وقد أجريت بعض التجارب (١) على طريقة تكوين الاتجاهات كما قام أحد علماء النفس الاجتماعى فصنف الوسائل التربوية ذات التأثير في الاتجاهات النفسية الى ٦ أصناف وهي :

١ - الوسائل التقليدية عن طريق المحاضرات والدروس والكتب المدرسية

٢ - وسيلة التعليم عن طريق الصور المتحركة والروايات والقصص .

٣ - وسيلة دراسة المجتمع والعمل به التي تتطلب الزيارات الميدانية والاشتراك في البرامج المحلية .

٤ - وسيلة المعارض والحفلات التي توسع ميدان فهمنا لاصولنا القومية .

1 — A. A. S. A. «Education For American Citizenship.» 1954

٥ - طريقة الجماعة الصغيرة التي تقوم على أساس تطبيق ديناميكية الجماعة ، وتشمل المناقشة والدراما الاجتماعية مما يؤدي الى تكوين اتجاهات مرغوب فيها .

٦ - طريقة المؤتمر الفردي الذي تستخدم فيه الطريقة العلاجية او طريقة النصح .

وانتهى من دراسته هذه الى اننا لسنا في وضع يجعلنا نقول ايها أعظم أثرا ؟

ومع ذلك فان الادلة تبدو أنها في صف الطرق غير المباشرة فيظهر ان الطالب يكون في وضع أكثر قابلية للاستفادة حين يشترك اشتراكا فعليا في مشروعات المجتمع الذي يعيش فيه أي حين يقوم بنصيب في المواقف الحقيقية فتكوين الاتجاهات الوطنية عملية معقدة ، فالاتجاه لا يمكن أن يدخل في تركيب خلق الشخص مالم يسلك الطريق الذي يتطلبه الاتجاه النفسي ، ولكي يقوم بهذا السلوك يجب أن يكون في موقف يسمح له بذلك وان تكون القوى المحيطة به معاونة على هذا السلوك ومقدرة لهذا السلوك . فالمدرسة أو المجتمع المدرسي اذا رغب في أن يأخذ التلميذ بمثل طيبة من السلوك فعليه أن يمهّد له الحالات التي تجعله قادرا وراغبيا في أن يتجه بسلوكه في هذا الاتجاه .

والتربية الوطنية السليمة لا يمكن أن تنفصل عن الصحة النفسية . ولذلك ينبغي أن يتعام كل فرد أن يعيش لنفسه ولمجتمعه وهو لن يعيش في وئام مع مجتمعه الا اذا كان صحيحا من الناحية النفسية . ولذلك وجب على المدرسة أن تعنى بالناحية النفسية للمعلمين والتلاميذ عنايتها بالناحية العلمية والثقافية والاجتماعية والصحية حتى يسهل عليها تكوين مواطنين في وئام مع انفسهم ومع مواطنيهم العرب بل ومع العالم كله .

الخلاصة :

ان منهج التربية الوطنية ينبغي أن يقوم على الأسس الآتية :

١ - تحليل كامل للمجتمع العربي ، آماله وآلامه ومقوماته المادية والانسانية ، وهذا ماينبغي أن يحدده هذا المؤتمر فترسم له الخطوط العريضة التي تترجم في كل بلد عربي وفق ظروفه الخاصة ولكن داخل الاطار العربي العام الذي رسمناه هنا .

٢ - يدخل منهج التربية الوطنية ضمنا في خلال الفترة الاولى من مرحلة التعليم الاولى ضمن دراسة أساسيات اللغة والحساب والمعلومات العامة .

٣ - يصبح منهج التربية الوطنية منهجا مميزا في الفترة الاخيرة من المرحلة الابتدائية .

٤ - فيخصص الصف الأول من المرحلة الاعدادية للمسائل المتصلة بالتلميذ في مدرسته وحيه (قريته) ووطنه الصغير . وعام آخر للتلميذ في وطنه العربي . والعام الاخير للتلميذ العربي في العالم .

ويكون توضيح الحقوق والواجبات هو الهدف الأول من هذه الدراسة .

أما وضع المنهج في صورته التقليدية المألوفة أو بطريقة المشكلات أو الوحدات الدراسية أو غيرها من طرق النشاط فذلك يتوقف على إمكانيات كل دولة من الدول العربية .

وينبغي ألا يؤخذ بطريقة من الطرق قبل أن يدرب عليها المعلمون ويؤمنوا بها .

٥ - أما الدراسة الثانوية ، فينبغي أن يقوم فيها منهج مستقل قوامه مشكلات البلاد العربية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، يدرس في جميع المدارس الثانوية بأنواعها المختلفة فنية وعامة . وفي جميع أقسام الدراسة علمية وأدبية .

٦ - أن نحسن اختيار معلمينا لجميع المواد الدراسية ممن صحت نفوسهم وأن نعددهم في كليات المعلمين ومعاهد اعداد المعلمين بأن يكونوا مواطنين عربا ملمين بحقوقهم وواجباتهم في الاطار العربى السليم .

هذه مجموعة من الاقتراحات والدراسات لاأستطيع أن أصفها بالشمول، ولكنها على أية حال يمكن أن تكون بداية لمناقشات تتمخض عن مجموعة من الاتجاهات العامة في مناهج التربية الوطنية يسترشد بها واضعوا المنهج في كل دولة عربية .

مدرس التربية الوطنية

اعداده ، ومؤهلاته الخلقية والقومية والعقلية

للدكتور محمد الهادى عفيفى

مدرس التربية بكلية التربية

جامعة عين شمس - القاهرة

يرتبط نوع المجتمع واتجاه تطوره بنوع التربية التى ينظمها لاعداد مواطنيه . ولما كان المدرس هو أساس عملية التوجيه التربوى والاجتماعى فان عمله يرتبط اشد الارتباط بنوع المجتمع الذى يعمل فيه . كما ان المادة التى يستخدمها فى عملية التوجيه تنثر الى ابعد مدى بدرجة وعيه للعملية التربوية وبنوع التطورات التى تحدث فى مجتمعه . ومن ثم فان مسئولية مدرس التربية الوطنية فى المجتمع العربى تتطلب معالجة العوامل التى توجه حياة المجتمع فى أثناء تطوره . وتزداد مسئولية مدرس التربية الوطنية فى الوقت الحاضر فى المجتمع العربى ، لما يظهر فيه من تطورات سريعة وحاجات متزايدة ، ولما يلقيه على مواطنيه من مسئوليات جسام .

والتطورات التى يشهدها المجتمع العربى تجعل المواطنة العربية أساسا لتوجيه حياة هذا المجتمع نحو أهدافه القومية العليا . ولما كانت المواطنة لا تقتصر على نمو المواطن فى اتجاه واحد، فان مسئولية مدرس التربية الوطنية تتضمن فهم المواطنة فى ضوء أبعادها المتعددة : السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعقلية ، وهى الأبعاد التى تشتق منها المسئوليات التى يلقيها المجتمع فى تطوره على سائر المواطنين . فعمل مدرس التربية الوطنية واعداده وصفاته يتحدد اذن فى ضوء فهم نوع المجتمع العربى ، ثم فهم مقومات المواطن العربى الذى يقوم المدرس على اعداده .

ميدان التربية الوطنية :

وميدان اعداد المواطن فى ضوء ما سبق ، لا يقتصر على مادة دراسية او موضوع معين ، اذ أنه يتناول الخبرة الانسانية بعناصرها المختلفة ، التى تشتق منها حياة المواطنين ومسئولياتهم ، ويهدف الى مساعدة الانسان على أن يعيش فى مواقف الحياة فى تقدم مستمر . والتربية الوطنية على هذا النحو ليست نتاج تدريس كتاب معين أو حفظ معلومات خاصة ، وانما هى نتاج المعيشة فى عملية الحياة ، اذ أنها تتضمن اكساب المتعلم صفات اجتماعية شاملة وتنمية اتجاهات ايجابية نحو العلاقات الاجتماعية التى يعتبر هو جزء منها . وهى ليست صفة سياسية فحسب ، تقتصر على قدرة الفرد على الاشتراك فى الانتخابات أو فى تنظيمات سياسية ، وانما هى مفهوم ثقافى شامل يتضمن علاقات الفرد مع الآخرين ، وقدرته على التكيف فى هذه العلاقات والاسهام فى رفع مستواها . وعلى هذا الاساس يتطلب عمل المدرس فى هذا الميدان :

- أ - تحديد أغراض المواطنة في ضوء أنماط معينة من السلوك .
- ب - تخطيط منهج يحقق هذه الانماط السلوكية .
- ج - تنمية برنامج لتقويم ما يحدث من تغيير في سلوك المواطن .

وإذا ما أدرك المدرسون ، على اختلاف تخصصاتهم ، أن ميدان المواطنة يشتمل على كل العلاقات الانسانية ، كان عليهم أن يوجهوا تدريسهم نحو هذه الغاية حتى يتكون لدى المتعلم وحدة شاملة لمسئوليته وحقوقه في الحاضر والمستقبل ، ووحدة متكاملة من المعرفة اللازمة لقياسه بهذه المسئوليات ببصر وذكاء .

غير أن أقرب المدرسين لهذا الميدان هم من يساعدهم أعدادهم المهني على أن يكونوا على درجة كافية من المعرفة والمهارة الخاصتين بالمواطنة . ولعل مدرس المواد الاجتماعية الذي يشتمل ميدانه على معالجة الخبرة الانسانية بأبعادها التاريخية والجغرافية والثقافية والقومية ، يعتبر من أوائل المدرسين الذين تلقى عليهم المسئولية في توجيه المواطنة .

والحق أنه إذا كانت المواطنة بأبعادها السياسية والاقتصادية والثقافية والعقلية موضوع عملية التربية كلها ، ولا يمكن أن تقتصر مادة واحدة أو مدرس واحد ، فإن خطورتها وأهميتها - ولا سيما في مجتمع مثل مجتمعنا العربي ، الذي يمر بمرحلة يعيد فيها بناء أسسه ومقوماته - تتطلب قيام مدرس معين ، يستطيع بمهارته الخاصة ، أن يوحد الاتجاهات والاهداف والاساليب اللازمة لانتاج مواطنة ذات هدف واضح محدد ، نام متطور . ذلك أن اعتقاد المدرسين أن المواطنة تأتي بطريق مباشر خلال استماع التلاميذ لدروس منفصلة ، أو عن طريق اهتمام كل منهم بجانب واحد من جوانب المواطنة (يتمثل في مادة دراسية معينة) يؤدي الى غموض الهدف من ناحية ، وإلى ضياع مغزى الموضوعات التي تخدم هذا الهدف بين تشعب التخصص والمبالغة فيه من ناحية أخرى . وفضلا عن ذلك ، ليس هنالك أخطر على تربية النشء - ولا سيما في المدارس الابتدائية والثانوية - من تعرضه لاتجاهات مختلفة ، وطرق واساليب مختلفة أيضا ، دون أن يكونوا على وعى بالاساس الذي يقوم عليه هذا التعدد في الاتجاهات والاساليب والطرق .

وهنا يكون دور المدرس الذي نطلق عليه مدرس التربية الوطنية ، وهو المدرس الواعي لجوانب المواطنة كوحدة متكاملة ، وهو المدرس القادر على القيام بعمليات التنسيق والتخطيط بين مجالات النشاط وأنواع المعرفة اللازمة لتربية المواطنة .

برنامج أعداد مدرس التربية الوطنية :

ان برنامج أعداد مدرس التربية الوطنية ينبغي أن يقوم على مفهوم هام وهو أننا لا نعد مدرسا فحسب ، وإنما نعد مواطنا سوف يكون قدوة لمواطنين كثيرين ، هم في الواقع في دور التكوين والتشكيل الاجتماعي والنفسي . فأعداد المدرس لا يقتصر على تزويده بالعبارات الفنية فقط ، وإنما يشتمل أيضا على مبادئ تعبر عن الجوانب المختلفة اللازمة في أعداد المواطنة العربية . وهذه الجوانب تتصل بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن يتمثلها

المواطن العربي في شخصيته ، كما أنها تتصل بنوع المجتمع العربي والمدنية العربية التي نعده لها ، والطريقة التي يساهم بها كمواطن في تقدم هذه المدنية . وعلى هذا الاساس يمكن أن ينظم برنامج اعداد مدرّس التربية الوطنية بحيث يهتم بناحيتين هامتين :

- ١ - نوع المجتمع والمدنية التي يعتبر هو جزءا منها .
- ٢ - والطريقة التي يشترك بها كمواطن والتي يعد بها المواطنين الصغار .

أولا - نوع المجتمع والمدنية :

ان أول شيء يؤكد هذا البرنامج هو تحديد الاطار الثقافي القومي للمجتمع الذي يعتبر المدرّس جزءا منه والذي يعد له المواطنون الصغار . ويتطلب هذا أيضا تحديد نوع الاطار العالمي الذي يؤثر على هذا المجتمع . وإذا كان هذا الجانب ضروري لعمل المدرسة كلها ، فانه أشد ضرورة لمدرّس التربية الوطنية . اذ الملاحظ أن مجتمعنا العربي اليوم يمر في ثورة سياسية واقتصادية وثقافية وفكرية تهدف الى تحديد اطاره القومي واطاره العالمي .

ويتصل هذا الميدان بالمعرفة التي تزيد من قدرة المدرّس على المشاركة في حياة مجتمعه السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية . والموضوعات التي تختار من هذا الميدان ينبغي أن تكشف عن معنى الحقوق والواجبات والمسؤوليات ودور الذكاء الانساني في تقدم المدنية وتطور القومية . ومن أمثلة ذلك :

- ١ - العوامل الفكرية والعلمية والسياسية والاقتصادية التي تشكل حياة المجتمع العربي .
 - ٢ - معنى القومية العربية ورسالتها في الوطن العربي وفي العالم .
 - ٣ - الاطار العالمي والعوامل التي تؤثر فيه ودور العالم العربي .
 - ٤ - تطور حقوق الانسان ومسؤولياته خلال العصور التاريخية ، ودور العرب في هذا المجال .
 - ٥ - نمو الوعي القومي ومطالبه على الافراد .
 - ٦ - مبادئ الديمقراطية الاشتراكية التعاونية ، وما تتضمنه من حريات ، وأنواع الولاء ، والفرص المتساوية ، والتفكير العلمي الديمقراطي .
 - ٧ - العلاقات الاسرية والخدمات المختلفة التي تتصل بنمو الافراد كمواطنين .
 - ٨ - الضوابط الخلقية وما يرتبط بها من عادات وتقاليد ، وموقف الفرد منها من حيث المحافظة عليها وتطويرها .
- وتهدف هذه الدراسة الى أن يفهم المدرّس مشكلات حياته حتى ينمي شخصية متكاملة ، وينبغي أن تكون مستمرة عاما بعد عام ليستنبط منها الطرق الملائمة لحل هذه المشكلات بذكاء .

وتتناول هذه الدراسة الحياة الثقافية للجماعة التي يعيش في وسطها ،
الا أنه يجب أن تتم عن طريق الاتصالات المباشرة بالافراد والمؤسسات
والبيئة الطبيعية والوسائل الثقافية . كما يجب ألا تقتصر هذه الدراسة
على طائفة معينة أو جماعة معينة ، اذ يجب أن تشمل دراسة الطوائف
المختلفة والجماعات المتباينة ، ليتعرف على أسباب اختلافاتها الثقافية
والوسائل المتعددة التي يمكن أن تحقق التعاون بينها من أجل النمو الاجتماعي
والثقافي .

واكتساب المعلومات يكون أجسدي اذا تم عن طريق تنظيم مشروعات
اجتماعية لخدمة البيئة والمجتمع بصفة عامة ، اذ في خلال ذلك يتعلم الطالب
مواجهة مشكلات الحياة ، ويتمرس في اختيار الحلول لها ، حتى يدرك أن
ممارسة المواطنة لا تكون فقط عن طريق قراءة كتب التاريخ أو العلوم أو
السياسة ، وانما أيضا عن طريق الاشتراك الفعال الهادف .

وبالإضافة الى هذا الجانب ينبغي أن يشتمل البرنامج على مشكلات يشعر
بها المدرس في حياته في المجتمع . وقد تكون هذه المشكلات متضمنة لمسائل
جدلية ، وفي مثل مجتمعنا العربي يمكن معالجة المشكلات الآتية :

- علاقة الشباب بالسياسة .
- دور الشباب في الوعي القومي .
- دور وسائل النشر والاعلان في تنمية الوعي القومي .
- علاقة الرجال بالنساء في الميادين الاقتصادية والسياسية .
- العلاقة بين القومية والعالية .

ثانيا - الطريقة وتكوين الاتجاهات والمهارات :

يتصل تكوين المهارات والاتجاهات بنوع الطريقة التي يتبعها المدرس في
تنمية المواطنة . ذلك أن العملية التي يتعلم بها الاطفال لا تقل أهمية عن
المادة التي تقدم لهم . فالاساس الذي ينبغي أن تقوم عليه التربية الوطنية
ليس في أن نسأل عما يعرفه المواطن من المعلومات ، وانما أن نسأل عما يعمل
وما ينبغي أن يعرفه ليقوم بما يعمل على خير وجه . ومن ثم فإن عمـ
المدرس يتحدد فيما يمكن أن يوفره من فرص متنوعة فسيحة يمارس
خلالها الاطفال معيشة منتجة متجددة ، يكتسبون عن طريقها صفات
ومهارات اجتماعية . وعلى هذا النحو يجب أن تتغير وسائل التدريس في
معاهد اعداد المعلمين ، بأن تتاح الفرص المتنوعة للتجريب ، والعرض ،
والتقويم على اساس اختيار مشكلات ، وتحديد فروض لها ، وتجريب لهذه
الفروض ، وتقويم لنتائجها . ومثل هذه الطريقة هي التي تمكن المدرس من
تكوين مهارات واتجاهات سليمة لازمة للمواطن العربي بصفة عامة وللمدرس
الذي يقوم على اعداد هذه المواطنة .

ويتطلب هذا النوع من الطريقة مراعاة ناحيتين هامتين تتصلان بعملية
التعليم .

الناحية الاولى : دراسة سلوك المواطنين الناشئين ، في علاقات اجتماعية
كثيرة متنوعة . ويتم ذلك بملاحظتهم في المدرسة ، وفي المنزل ، وفي اندية
المدرسة ، وفي المعسكرات . ويساعد ذلك المدرس على تصحيح أنواع التعليم

الخاطئة ، والوصول الى صورة عملية مباشرة للطريقة التى يتم بها التعليم فى علاقات اجتماعية سليمة ، وليقدر أن عمله يتصل بالاطفال الآدميين أكثر من اتصاله بمادة دراسية ، وليدرك كيف أن الحياة الاجتماعية والقومية تؤثر على ميول الاطفال واتجاهاتهم ، وليقارن بين سلوك الاطفال فى داخل المدرسة وفى خارجها ، وليتعلم أساليب دراسة سلوك الاطفال بتتبعها على مدى طويل .

أما الناحية الثانية : فتتعلق بضرورة ادراكه أن التعليم عملية اجتماعية تعاونية ، وأهمية قيام الدراسة على أساس مشروعات تعاونية ، وممارسة العلاقات الديمقراطية فى الإدارة وفى التنظيم المدرسى .

وعلى هذا الأساس يتطلب برنامج اعداد المعلمين ألا تكون قاعات المحاضرات أمكنة لتلقى فيها قطع من المعلومات، وإنما أمكنة يتم فيها التعليم عن طريق مناقشة مشكلات تعليمية، وتخطيط مشروعات ، واستنباط طرق للتوجيه الفردى والجماعى .

وبهذا المعنى تختلف أساليب اعداد المعلم فى التربية الوطنية عما يتم فى البرامج العادية . إذ أن هذه البرامج العادية لا تساعد المدرس على التعرف على أساليب اعداد المواطن ، حيث أنها تتركز حول مواد دراسية سواء مواد التخصص منها أو المواد المهنية ، مما أدى الى ظهور عدة عيوب فى تدريس موضوعات التربية الوطنية ، ومن هذه العيوب :

— أن المدرس يعتبر مادة « التربية الوطنية » مادة منفصلة عن سائر المواد بما فى ذلك المواد الاجتماعية .

— أن مدرس المواد الاجتماعية ، سواء المتخصص فى التاريخ أو فى الجغرافيا أو فى الفلسفة أو المتخرج من كليات المعلمين حيث يدرس ميدان المواد الاجتماعية ككل ، يعتبر أن مادة التربية الوطنية مادة إضافية يفرض عليه تدريسها .

— أن موضوعات التربية الوطنية بذلك تفقد علاقتها بموضوعات الدراسة الأخرى .

واعتبار المواطن أسلوب الحياة التى يخيها المواطن ، يتطلب تقويم هذا الأسلوب وتقويم العملية التربوية التى تكون هذا الأسلوب ، وعلى هذا فإن بزامج اعداد المعلمين وبرامج تدريبهم يجب أن تتناول دراسة عملية التقويم : هذه العملية التى تؤكد النواحي الآتية :

(أ) استعدادات المواطن وميوله ، ودرجة تكيفه فى العلاقات الاجتماعية ، واهتمامه بالأمور العامة ، ودرجة حساسيته الاجتماعية ، وقدرته على معالجة العلاقات الانسانية .

(ب) أثر المواطن فى الحياة التى يعيش فى وسطها والتى يعتبر جزءا منها فيتساءل المدرس عن :

— مدى التغيير الذى يحدثه المواطن فى الجماعة التى ينتمى إليها

— المقومات اللازمة أو الخصائص المطلوبة فى شخصية المواطن لى يكون قادرا على التغيير الهادف المثمر

الخصائص الشخصية والخلقية لمدرس التربية الوطنية :

دلت الابحاث السيكولوجية والاجتماعية على ما لخصيات الآباء والمدرسين واتجاهاتهم من أثر على الاتجاهات التي يكونها الصغار الناشئين . فقد وجدت العلاقة وثيقة بين اتجاهات الآباء واتجاهات الصغار ويلي ذلك في الدرجة العلاقة بين اتجاهات المدرسين والمتعلمين . بل وتزداد هذه العلاقة الأخيرة قوة كلما نضج الاولاد في مراحل نموهم . ومن ثم فان لشخصية المدرس أثر كبير على تكوين المواطنة مما يحتم توفر خصائص معينة من الناحية الخلقية والشخصية لدى مدرس التربية الوطنية . ومن اهم هذه الخصائص :

(١) تكامل الشخصية : ذلك ان المدرس يساعد الاطفال على بناء شخصياتهم عن طريق أسلوب الحياة التي تميز شخصيته . وعن طريق مساعدته المباشرة في بناء شخصياتهم واحترامها . وهناك من الأدلة ما يثبت أن المدرس ذو الشخصية الضعيفة ، أو غير المتمتعة بالتوازن عاطفي ، ينذر أن يساعد تلاميذه على بناء شخصيات متكاملة . ولهذا كان على المدرس - سواء من يعمل في المرحلة الاولى أو في المعاهد العليا - أن يكون على بينة من الطرق والاساليب التي تمكنه من الاحتفاظ بشخصيته سوية متكاملة ، حتى يمكن طلابه من بناء شخصيات أكثر تكاملا .

(٢) نضج الشخصية : عند النشء استعداد دائم للتعاون مع أولئك الذين يتصلون بالحياة في العالم الذي يعيشون فيه . فهم يذهبون حيث تكون الحياة . فعماد نجاح المدرس في هذا المجال واستمتاعه بما فيه من موارد ، هو شخصيته المتيقظة لما يحدث في العالم . والنضج صفة لازمة لمدرسي التربية الوطنية في مجتمع متغير ، حيث انه يتضمن قدرته على الحياة فيها مستجيبا لمطالبها الجديدة ، ومسئولا عن توجيهها . ان النضج هدف يسعى اليه على الدوام وليس له درجة جامدة يثبت عندها . فالشخص الناضج هو الذي يتميز بال مرونة في تكيفه مع بيئته وبوعيه الاجتماعي . ومعنى النضج هنا انه القدرة على النمو والحيوية . فلا يقاس بدرجة معينة من المعرفة على الرغم من أهمية المعرفة لتكوينه . فمدرس التربية الوطنية ينبغي أن يكون فردا يكافح في سبيل التفاهم والتكيف ، والنضج . وعندما يعمل المدرس لتلاميذه ومع تلاميذه ، من أجل نمو شخصياتهم نموا متكاملا ، فان شخصيته ستزداد خصبا . ولعل اتباع المدرس الطرق التربوية الحديثة التي تهدف الى اعداد التلاميذ للحياة . لا الى تضيق افقهم بقطع من المعلومات . هو السبيل الى زيادة نضج المدرس والتلاميذ معا .

(٣) الايجابية : ويتصل بتكامل الشخصية والنضج ، قدرة المدرس على أن يكون ايجابيا . والواقع أن المواطنة الجيدة هي التي تقاس بقدرة الفرد على الايجابية في معيشته . والمدرس الايجابي هو الذي يهتم بمجريات الأمور ، ونواحي النشاط في الحياة . وهو الذي يعمل على الاسهام فيها بدور فعال يناسب استعداداته . وكثيرا ما نشكو من أن التلاميذ والمدرسين يعيشون على هامش الحياة ، ومرجع ذلك انهم يتعلمون المواطنة من الكتب المدرسية ، ويقسمون درجة نجاحهم فيها بما يرددونه من كلام . فالمدرس ذو الشخصية الايجابية هو الذي يفهم معنى المواطنة

على أنها الحياة التي تقوم على المشاركة الجدية من الجميع ، والتي تساعد التلاميذ على تكوين شخصيات متكيفة مستقلة . فالمدرس لا يمكن أن يكون مجرد حامل للثقافة الانسانية ولكنه ينبغي أن يقدم العون الايجابي للثقافة على التقدم عن طريق تربية نفسه بنفسه . وهذا ينطبق على وجه الخصوص على مدرس التربية الوطنية . ولكن لا ينبغي أن يقف الامر عند حد المدرس ، اذ يجب أن يتلمس التلاميذ هذا الاتجاه منه حتى يسيرا في نفس الطريق . وبذلك يزداد تقديرهم له .

(٤) فن العلاقات الانسانية : ومدرس التربية الوطنية ، بصفة خاصة ، ينبغي أن يكون ماهرا وخبيرا في فن العلاقات الانسانية ، حيث أن ميدانه يتناول المعيشة الانسانية باعتبارها عملية اجتماعية ، تتطلب فهم كل فرد للدور الذي يقوم به في حياة الجماعة ، وفهم ما يقوم به الآخرون . وعن طريق هذا يستطيع المدرس أن يساعد التلاميذ على تكوين مفهومي النفس (الأنا) والغير (المجتمع) . ويجب أن يستمر في نموه في دوائر العلاقات الاجتماعية ليستنبط أفضل الطرق التي تساعد التلاميذ على بناء مجتمع مدرسي ، وبناء علاقات اجتماعية خارج المدرسة ، تتصف بالتماسك وسرعة الحركة .

(٥) تتضمن هذه الصفات تمثل المدرس لقيم المواطنة الديمقراطية ، من تسامح ومخاطرة عقلية ، وأمانة وتعاون ، وشعور بالمسؤولية ، وتقدير الآخرين . ويمكن أن ينقل المدرس كل هذه الصفات الى شخصية الاطفال بالطريقة التعليمية التي يتبعها . وفي الحقيقة أن مدرس التربية الوطنية لا يعلم النشء فقط كيف يفهمون بيئتهم وكيف يكتفون أنفسهم معا عن طريق علاقات تؤدي الى الخلق والابتكار وانما يهدف أيضا الى أن يجعل منهم رجالا ناجحين ونساء ناجحات .

المؤهلات العلمية :

ان مسؤولية مدرس التربية الوطنية تنبع من خطورة الميدان الذي يعمل فيه . فانه يعالج تشكيل اتجاهات اطفال على مستويات مختلفة من المعرفة والنضج مما يتطلب منه الايمان بالحياة والانسان والنشء - باعتبارهم المصدر الذي يبنى حضارة البشر، وهو مسئول عن أن يوجه خبراتهم وسط المحيط القومى الذى تتشابك فيه عوامل التغيير والتجديد ، وفى وسط المحيط العالمى الذى يزرع تحت وطأة أنواع الصراع المذهبى . ويعترض طريق المدرس فى أغلب الأحيان عوامل التغيير المتعددة وانهيار القديم أمام هذه العوامل المتزاخمة ، والقوى المتصارعة . وقد يرى نفر من المعلمين والمربين أن الطريقة السليمة هى ابعاد النشء والشباب عن هذه العوامل باتباعهم طرقا تقليدية بدلا من المخاطرة فى حركات الاصلاح التجديدية ، مستندين فى ذلك الى أن الشباب سوف يواجهون هذه العوامل والقوى اذا ما انتهوا من المدرسة . ووظيفة المدرسة فى هذه الحالة ينبغي أن تنحصر فى تلقين الشباب أنواع المعارف والعلوم التى استقرت ، ونظمت فى كتب وبرامج ، ووظيفة المدرس تنحصر فى هذا المجال . الا أن هذا الاتجاه - كما سبق أن رأينا - لا يساعد النشء أو الشباب على تفهم المواطنة الايجابية ، التى هى عماد بناء حياة اجتماعية نامية متطورة . وعنى

هذا فان مدرس التربية الوطنية ينبغي أن يتصف بصفات علمية خاصة ،
تعيّنه على أن يكون مواطناً ايجابياً وعلى أن يكون رائداً للمواطنين الصغار
في الوقت نفسه .

ومن الخصائص العلمية التي يجب أن يتصف بها مدرس التربية الوطنية
ما يأتي :

(١) القدرة على التفسير : لعل من أهم وظائف المدرس القدرة على
التفسير . فهو لا يفسر الخبرات للتلاميذ فحسب ولكنه يفسر أيضاً
المجتمع الذي ينتمون إليه ، ماضيه وحاضره ، وأهدافه ومجهوداته التي
يبدلها المواطنون لتحقيق هذه الأهداف ، وما يزخر به من أعمال فنية
وثقافية ، والفرص التي يتيحها ، والإمكانات التي يقدمها ، والخدمات التي
ينظمها لأفرادهم . وإذا كان التفسير وظيفة عامة لجميع المدرسين ، فإنه
مسئولية خاصة على مدرس التربية الوطنية أن يهتم بها ، لأن ميدان عمله
هو المجال الكلي للخبرة الانسانية . فينبغي أن يعتبر نفسه مطالباً
باستمرار بتوضيح الأحداث والتطورات ، وتفسير الحاضر على ضوء الماضي .
وأكثر ما يصاب به المجتمع من ضرر من جانب التعليم ، أن يحجم المدرسون
عن هذه العملية ، فيتركون الأمور تجري دون أن يعرفوا كنه ما يجري

حولهم . ووظيفة مدرس التربية الوطنية أن يحطم هذه العزلة التي قد
توجد بين ما يتعلمه الصغار الناشئون في المدرسة ، وبين ما يجري في مجال
المواطنة العامة في خارج المدرسة ، وهكذا يجب أن يقوى المدرس العلاقة
بين الفرد وبيئته عن طريق مساعدتهم على إدراك العلاقات التي تربطهم
بجماعاتهم . والمجتمع العربي في نهضته الحاضرة في حاجة إلى أن يكون
لدى مواطنيه القدرة على التفسير ، والتمييز ، والاختيار بين الاتجاهات
المختلفة عن طريق الدرس والتمحيص . وهذه الصفة هي التي تجعل
المدرسين والتلاميذ - على حد سواء - مواطنين قادرين على التكيف مع
بيئتهم ، وفي الوقت نفسه قادرين على تطوير ثقافتهم . ولتنمية هذه
الخاصية يجب أن ينظم منهج معاهد اعداد المعلمين بحيث يتيح الفرصة
للطلاب أن يمارسوا أنواع التفسير في مجالات الدراسة ، وكذلك في ميدان
الحياة العامة . فوظيفة التربية هي تفسير الحياة أثناء الاعداد لهذه الحياة

(٢) اتساع خبرات الحياة وتنوعها : وقد يبدو هذا الامر عسيراً بالنسبة
لكثير من المدرسين ، الا انه في الحقيقة صفة لازمة للمدرس بصفة عامة
ومدرس التربية الوطنية بصفة خاصة حيث تلقى عليه مسؤولية
مساعدة الصغار والشباب على تحقيق حياة أكثر خصباً وتنوعاً . ولا
يتوفر له ذلك اذا كانت خبرته تتصف بالضيق والرتابة كما انه لا يستطيع
أن يعوض ذلك بالتركيز على الكتب والمواد المكتوبة فقط حيث انها لا تناول
جميع المشكلات التي يواجهها الصغار والشباب . فعلى مدرس التربية
الوطنية أن يعرف « طريقه في الحياة » عن طريق اشتراكه في الخبرات
الحية المباشرة في جماعته والجماعات الأخرى . فان هذا الاتصال الخصب ،
المتعدد الجوانب ، لا يحسن حياته فحسب ، وإنما يعتبر أيضاً مصدراً
هاماً يعينه على توجيه خبرات من يعلمهم . والملاحظ أن المنهج التقليدي
في الجامعات ومعاهد اعداد المعلمين يقصر انتباه المدرس على نوع محدد

من المواد مما يضعف اهتمامه وقدرته على الالمام بميادين أخرى تعتبر مصادر مثمرة في تربية المواطن .

٣ (القدرة على تجديد المعلومات وتطويرها : إذا أراد مدرس التربية الوطنية أن يحقق أهداف المواطنة فعليه أن يجدد دائما من معلوماته ويلم بأخر الأنباء : فان تلاميذه يتوقعون منه رأيا سليما متزنا في جميع الاحداث الهامة التي يطلعون عليها في الصحف ، أو يشاهدونها في الافلام السينمائية ، أو يسمعونها من آخرين . ولا شك ان التلاميذ يفقدون ثقتهم به كقائد ، وموجه اذا اقتصر على توجيههم بأن يربط بين دراساتهم الاحداث العامة دون أن يظهر اهتمامه العميق بها . وعلى هذا ينبغي أن يحاول الحصول على معلومات مناسبة عن جميع المشكلات العامة المتصلة بالرجال والاحداث وأن يحاول أن يجعل من نفسه خبيرا في كثير منها . فان ذلك ضرورة للنمو السليم للمواطن الديمقراطي . وينبغي أن يكون مدرس التربية الوطنية مثالا يحتذى للمواطن الديموقراطي فعليه أن يتابع قراءة الصحف ذات وجهات النظر المختلفة ، وعليه أن يشترك في واحدة أو أكثر من المجلات التربوية والاسبوعية ، وعليه أن يدرس الخرائط والكتيبات ، وعليه أن يكون على اتصال بتقدم العلوم ، وعليه أن يقتنى المطبوعات الرسمية الكافية حتى يتعرف على التشريعات القانونية الجديدة ، وعلى المركز الاقتصادي للمجتمع العربي ، وعلى احصائيات الصحة والجرائد ، وعلى أوجه نشاط الأمم المتحدة وعلاقتها بمشكلاتنا ، وينبغي عليه كذلك أن يتتبع برامج الإذاعة والسينما حتى يمكنه أن يتعامل مع التلاميذ حسب ميولهم في هذه الميادين التربوية والترويحية . فمدرس التربية الوطنية الذي يهدف الى فهم العالم الحاضر وتفسيره يجب أن يشارك الناس في حياتهم ووسائل ترويحهم .

وينبغي أن يكون المدرس قادرا على التجريب المتنوع ، بأن يناقش التلاميذ في المشروعات والمشكلات التي يقترحونها ، ويقدم لهم أيضا ما يراه مفيدا لهم من أنواع النشاط . ولا شك أن التلاميذ يحتاجون في أغلب الأحيان الى ارشاده وتوجيهاته حتى يتمكنوا من دراسة عناصر المشكلة والوصول الى نتائج سليمة ومتابعة نشاطهم .

٤ (القدرة على تعليم الآخرين : قد يدعى الكثيرون ان لديهم القدرة على التعليم ، فان الآباء يعلمون أطفالهم الكثير من الاشياء ، كما يتعلم الصغار من زملائهم ومن مصادر المعرفة الأخرى . والفرق الكبير بين المدرس وبين الوالد أو أى شخص آخر هو أن المدرس يجب أن يكون خبيرا في الوسائل التي يستغل بها الخبرات الانسانية في توجيه حياة الآخرين . ولهذا يجب أن يتمرس أثناء تدريبه على تنمية هذه القدرة ثم استخدامها في مواقف تعليمية في داخل المدرسة وفي خارجها .

٥ (تكوين فلسفة حياة وفلسفة تربية : لكل فرد فلسفة حياة الا انه في غالب الأحيان يشتق الافراد فلسفاتهم من المؤثرات التي تفرض عليهم ، أكثر من اختيارهم لها على أساس من النقد والدرس . والمدرس يعتبر أكثر الافراد مسئولية عن تكوين فلسفة حياة ، وفلسفة تعليم نامية على أساس ذكي مدروس . ولعل مدرس التربية الوطنية المسئول عن تكوين اتجاهات المواطنة ، يعتبر من أكثر المدرسين مسئولية في هذا المجال ، اذ

يجب أن يكون على وعى بالفلسفة العامة التي توجه حياته وحياة الجماعة التي ينتمى إليها ، والتي يعد لها المواطنين الصغار . ومن أهم مسئوليات هذا المدرس اذن أن تكون فلسفته خلاقة ، واعية ، تهدف الى تحسين حياته وتحسين حياة البيئة التي يعلم من أجلها . اذ أن تمسكه بمسلمات تقليدية أو بمبادئ موروثة تعطل عمله ، ولا تؤدي الا الى ابعاد المواطنين الصغار عن حياة مجتمعهم المتطور ، ثم الى انواع الصراع الاجتماعى التي قد تنشأ عن ذلك . ومحك الفلسفة الوظيفية هو فى مقدار ما تؤدي اليه من حياة متكاملة لهؤلاء الذين يحيونها ويتأثرون بها . ومدرس التربية الوطنية يعتبر مسئولا عن دراسة الطرق التي يعيد بها فلسفته فى ضوء وقائع الخبرة العملية .

٦ (الإيمان بالتفكير العلمى : ان التفكير العلمى صفة أساسية للمواطنة الديموقراطية السليمة ، اذ به يستطيع المواطن أن يفكر لنفسه وأن يواجه مشكلات الحياة فى جراحة وإيجابية ، وأن يحسن التصرف والاختيار ، وأن يشعر بالامن والطمأنينة فى تصرفاته واختياره . ومدرس التربية الوطنية مسئول عن تكوين هذا الاتجاه ، وانتقاله الى التلاميذ ، يتوقف على مدى إيمانه به وممارسته اياه ، ولهذا يجب أن يتصف المدرس بذكاء وظيفى يظهر فى حل مشكلات الحياة ، كما يظهر فى مهارته فى استخدام مصادر المعرفة واستنباط افضل الوسائل لحل هذه المشكلات .

وسائل نمو مدرس التربية الوطنية أثناء المهنة :

لما كانت المواطنة عملية متطورة تشبى قيمها واتجاهاتها من عملية الحياة المتطورة نفسها ، كان لابد للمدرس - وهو المواطن الأكبر الذى يحتذىه التلاميذ - أن يكون على وعى تام بالعوامل المختلفة التى تؤثر على المواطنة . وتتوقف قدرة المدرس - على أن يكون رائدا كفوا فى هذا المجال - على درجة استمراره فى تنمية اتجاهاته ، وتجديد معلوماته ، وتوسيع دائرة خبراته ، وتدعيم أنواع ولأته القومى . والحق ان آفة كثير من المعلمين هو عدم استمرارهم فى النمو المهنى بعد أن يأخذوا مكانهم فى وظيفة التدريس . ويعملون كما لو كانت سنوات اعدادهم فى المعهد أو الجامعة هى كل شئ ، أو أنهم يقتصرون على ما تضمنه الكتب المدرسية من معلومات وموضوعات ظننا منهم أن هذا يعتبر كافيا للتلاميذ ، مناسبا لدرجة نموهم ، الا أن هذا الاتجاه لا يؤدي - كما سبق أن ذكرنا - الا الى ضعف ثقة التلاميذ بالمادة التى يقرأونها ، واضعاف ثقتهم فى المدرس نفسه ، وابعاد الجميع بما فى ذلك العملية التعليمية - عن مصدرها الحقيقى - وهو الحياة . ومن ثم فإن على المدرس بصفة عامة ومدرس التربية الوطنية بصفة خاصة . أن يتصل بالوسائل المختلفة التى تعينه على استمرار النمو فى مهنته وفى شخصيته . ومن الوسائل الهامة التى تحقق الاغراض فى هذه الناحية ما يأتى :

١ - **الحلقات الدراسية :** التى تعقد على مستوى محلى أو إقليمى أو قومى . وفيها يتصل المدرس بغيره من المدرسين من ناحية ، وبقيادة التربية والتعليم من ناحية أخرى لمعالجة المشكلات التعليمية والقومية على بساط البحث للمدرس والمناقشة . وفى هذه الحلقات أيضا تعرض

موضوعات جديدة وطرق جديدة تساعد على تعرف المدرس على أحدث الأساليب . ولا شك أن اتساع نطاق الحلقات الدراسية - كما هو مشاهد في الجمهورية العربية المتحدة - يتضمن ازدياد وعي المدرسين لأهمية دورهم في تنمية الوعي القومي ، وأهمية الاهتمام بنموهم المهني كأساس لتحسين العملية التربوية كلها وأساليب تربية المواطن بالتالي :

٢ - **المؤتمرات** : والاشتراك في المؤتمرات - الإقليمية منها أو العالمية - له فائدة كبرى حيث يتعرض المدرسون لقادة الفكر والتربية وحيث يتدارس أشخاص مختلفو الثقافات في موضوعات تتصل بمصير الإنسان ومستقبله . ومن المهم ألا تقتصر هذه المؤتمرات على قلة من الناس من قادة التربية والفكر ، وإنما يجب تشجيع المؤتمرات التي تضم أكبر عدد ممكن من المدرسين الذين يتصل عملهم مباشرة بتربية النشء والشباب ، ففي ذلك فرصة كبرى لتبادل الخبرات ، واحتكاك العقول وتقدير الثقافات واحترام القيم الإنسانية :

٣ - **تبادل الزيارات** : من البرامج التي زادت العناية بها في السنوات الأخيرة برامج تبادل الزيارات بين المدرسين في البلاد المختلفة ، ولا ريب أن هذا سبيل عملي يساعد المدرسين على المرور في خبرات حية حقيقية في ثقافات مختلفة عن ثقافتهم ، مما يؤدي بهم إلى نقل صور حية صادقة ، أمينة إلى الصغار الناشئين . ولا شك أن مما يسئ إلى تعليم الأطفال والشباب تشويه اتجاهاتهم عن طريق ما ينقله المدرسون إليهم من صور شاذة عن الحقائق أو صور مبالغ فيها عن شعوب أخرى . وتبادل الزيارات بين المدرسين يساعد على أن يحل التفاهم الثقافي والتقدير الثقافي محل الشك والتعصب ، ومن البرامج التي ينبغي تشجيعها في الوقت الحاضر - بالإضافة إلى الجهود الجارية الآن في مجال تبادل الزيارات بين البلاد العربية - تنظيم زيارات بين مدرسي العالم العربي ومدرسي البلاد الأجنبية في الغرب والشرق حتى تتاح الفرص لتقدير الغرب للنهضة العربية والثقافة العربية .

٤ - **الرحلات** : القصيرة والطويلة التي تساعد المدرس على التفاعل والنشاط والحركة ، والتكيف والمعرفة ، كما تجعله متصلاً بمصادر الخبرات المباشرة مما يساعده أيضاً على تصحيح اتجاهاته ومعلوماته ، وزيادة مهاراته .

٥ - **المعسكرات** : وتنظيم المعسكرات مع زملاء المدرسين أو مع التلاميذ وسيلة طيبة تحقق أغراضاً هي من أغراض المواطنة مثل ممارسة التعاون ، والعمل الجمعي ، والبساطة في العيش من أجل حياة اجتماعية متماسكة ، ومراعاة النظام والقانون ، والتضحية ، وانكار الذات وغير ذلك .

ولا شك أن اشتراك المدرس مع زملائه يساعده على تعميق هذه الصفات كما أن اشتراكه مع تلاميذه في مثل هذه المعسكرات يساعدهم على فهم الحياة فهماً أعمق .

٦ - **المكتبات** : والمكتبات معين هام للمعرفة ، واتصال المدرس بالمكتبات أمر ضروري لنموه المهني ، ولهذا يجب أن يزيد من تعرفه على ماتضمنه أهم الميادين المتصلة بعمله ، بأن يشارك في المكتبات ويتردد

عليها ، فإنها أفضل وسائل المعرفة وأرخصها إذ تضمن له الحصول على مصادر المعرفة على اختلافها من كتب ووثائق وصحف ومجلدات ، القديمة والجديدة منها دون أن يتكلف إلا ممارسة النظام والدقة والمثابرة .

٧ - الاشتراك في النقابة التعليمية والجمعيات العلمية والتربوية :
ولا شك أن انتماء المدرس لجماعة أمر هام بالنسبة لنموه الشخصي والمهني ، وعن طريق ذلك أيضا يحقق شرطا أساسيا من شروط المواطنة السليمة وهو الاشتراك مع أبناء مهنته على التقدم بمهاراتهم ومعارفهم ، وصيانة حقوقهم ، ومراعاة واجباتهم كمواطنين مسئولين عن مهنة معينة . ثم إن الاتصال يفيد شخصية المدرس إذ يعمق احساسه بواجباته ويتيح له الفرص للتعبير عن نفسه . فضلا عن ذلك فإن هذه الجماعات تعتبر جماعات علمية ثقافية تضيف باستمرار الى نمو المدرس المهني وتزيد من دوائر خبراته وتفاعلاته .

٨ - الاشتراك في الخدمات العامة وفي التنظيمات الديمقراطية :
إن المدرس باعتباره المواطن الأكبر بالنسبة للتلاميذ الصغار ، مطالب بأن يتعرف على جميع ما يوجد في بيئتهم من منظمات وخدمات . هذا الى أن ممارسته للمواطنة السليمة تتطلب منه الاشتراك فيما يمكن من خدمات تنظيمها البيئة . فإن هذه الخدمات والتنظيمات تعتبر مجالات حيوية يمارس فيها المدرس دور الريادة أو القيادة أو التبعية والمسؤولية وغيرها من صفات المواطن الديمقراطي . ولعل اشتراك المدرسين في «الاتحاد القومي» في الجمهورية العربية المتحدة يعتبر مثالا لهذا النوع من الاتجاهات الجديدة في تربية المواطنة الديمقراطية العربية .

الكلمة الختامية للمؤتمر

للدكتور عبد العزيز القوصي
المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

سيدي الوزير

سيداتي وسادتي :

بسم الله الرحمن الرحيم وباسم الوطن العربي الكبير وبسم الجمهورية العربية المتحدة وباسم دمشق العريقة التي علمت العالم أجمع كيف يؤرخ للاستشهاد وكيف يؤرخ للحرية وكيف يؤرخ للوطنية وكيف تؤسس العروبة ويقام مبناهما ويتبلور معناها . بسم الله وبسم الوطن وبسم جمهوريتنا وبسم دمشق أتقدم اليكم وإلى الجامعة العربية بالثناء أجمل والثناء وبالشكر أجزل الشكر . وأحمد الله جلّت قدرته على أن هيا لنا هذه المناسبة السعيدة التي اجتمعنا فيها لعقد المؤتمر الثقافي العربي الرابع لتباحث في الدور الخطير الذي يمكن ان تلعبه التربية الوطنية بالمدارس في وطننا العربي .

اجتمعنا وبتوجيه سديد من رئيس المؤتمر وبتنظيم رقيق من من الجامعة العربية في جو جميل تسوده روح رياضية عالية .

اجتمعنا لنتفق على الوجهة التي نتخذها لاعداد النشء للمواطنة الصالحة فوجدنا أن المسألة ليست مجرد معلومات يلقيها المعلم لتلميذه . أو يقرأها التلميذ في كتابه وإنما الأمر أمر عاطفة تنمو وتغذى ، ولهذا النمو مراحل وأدواره .

وجدنا أن المواطن عضو في مجتمع له حكاه ومعاونيه وجمهرته ، وهذا المجتمع له دستوره وله جوه وله نظمه وقوانينه وله علاقته الخارجية والداخلية وله قيمه وتراثه ومعتقداته وله موقعه وشكله وثروته وله ماضيه وحاضره ومستقبله وله مشكلاته وأساليب التغلب على هذه المشكلات . هذا المجتمع بحكاه ومعاونيه وجمهرته يشبه جوال المدرسة بمديرها ومعاونيه وتلاميذهم ويشبهه جو الأسرة بربها وأطفالها الكبار والصغار . وكل مجتمع وكل مدرسة وكل أسرة ككل شخص ، فكما أنه لا يوجد ولم يوجد شخصان متشابهان تمام التشابه متطابقان تمام التطابق في الخلق والعلم والمنزاج والظروف فإنه لا توجد أسرتان متشابهتان تمام التشابه ولا توجد مدرستان متشابهتان تمام التشابه ولا يوجد مجتمعان متشابهان تمام التشابه .

ولكن هناك أسسا عامة تجعلنا نؤمن بأن الخبرة التي يكتسبها الطفل في بيئة بالنسبة للأسرة والحرية والولاء والطمأنينة والحق والواجب والتوجيه والنقد والاعتزاز بالذات والعدالة وتكافؤ الفرصة . . هذه الخبرة تهيئ لما يتلو ذلك من خبرات مشابهة في المدرسة ثم من خبرات مشابهة في المجتمع .

وقد علمنا علم النفس أن ثورة المواطن على قوانين الدولة أو على الدين قد تكون تعبيراً عن ثورة على نظم المدرسة التي نشأ فيها وهذه بدورها قد تكون تعبيراً لثورة قديمة مكبوتة ضد سلطة الوالد ، وكم من مواطن اعتدى على ملكية جاره ، وكان السبب في هذا أن أخاه كان يسلبه لعبه دون أن تنتصف له الأسرة التي كان يعيش فيها . كذلك العلاقة بين السلطة الموجهة والجمهرة الموجهة ، فعلى الجمهرة أن تتقبل توجيه السلطة ، وعلى السلطة أن تسمع في أناة وفي صبر إلى نقد الجمهرة ، وأن تأخذه كله في اعتبارها وبذلك تنهي الفرصة لحدوث التكامل في المجتمع بين القوى الموجهة والقوى الناقدة . . . هذه العلاقة المتبادلة السليسة بين القوى الموجهة والقوى الناقدة يتم التدريب عليها في جو المدرسة المتكامل ويتم التدريب عليها في جو الأسرة المتكامل .

ينقلني إلى هذا ما تصوره هذا المؤتمر من صفات . . يرى هذا المؤتمر أن يكون المواطن متكاملاً مع نفسه ، متكاملاً مع بيئته المحلية متكاملاً أثناء نشوئه مع الأسرة التي ينمو فيها ، متكاملاً أثناء أعباده للحياة مع المدرسة التي يربى فيها ، متكاملاً عند نضجه مع العمل الذي يعمل به ومع المجتمع الذي يعيش فيه . على أن كل مجتمع لابد أن يكون متكاملاً مع كل مجتمع آخر وكل هيئة مع كل هيئة أخرى . والتكامل الكلي للمجتمعات كلها ينتج عالماً متكاملاً لا ازدواج فيه ولا تثليث .

ازدواج العالم وانقسامه إلى معسكرين فيه مرض العالم ودباره .

ازدواج المجتمع وانقسامه ولو إلى حزبين فيه تشتيت وضياع .

ازدواج المدرسة وانقسامها فيه تدمير لقواها .

حدوث الازدواج بين العمال وصاحب العمل فيه اضطراب عن العمل واحراق للمصنع وضياع لثروة صاحب العمل وأجور العمال .

ازدواج الشخصية وانقسامها فيه مرضها العقلي والبدني .

فنحن ننشد التماسك والتكامل والتوازن في جو من العلاقات القائمة على انود والثقة والتقدير والوعي والخير .

تخطيط جديد للمواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية

للاستاذ حليم جريس
مفتش المواد الاجتماعية بالمنطقة الوسطى

المواد الاجتماعية من المواد الدراسية التي لم تلق العناية اللائقة بها في المدرسة الابتدائية سواء أكان ذلك من جانب المدرس أو ولي الأمر ، فهي لا تقف على قدم المساواة مع اللغة العربية أو الحساب . وكثيرا ما يجد ناظر المدرسة صعوبة عند توزيعها على المدرسين الذين ينفرون من تدريسها ولا يقبلون عليها ، وذلك اما لعدم تمكنهم من مادتها ، مع أن ميدانها هو موضوع الثقافة القومية التي ينبغي أن يلم بها كل مواطن ، وبخاصة المدرس المسئول عن تكوين المواطن العربي ، مهما اختلفت المادة التي يقوم بتدريسها ، واما لان نصيبها في الخطة الدراسية بسيط لا يقارن بنصيب اللغة العربية والحساب فان ما يخصص لمادة واحدة منها يقل عن حصتين ، وكان الى وقت قريب جدا لا يزيد عن حصة واحدة ، اما لانها مواد لا تدر ربحا اضافة عن طريق المساعدات الخارجية ، بعكس الحال بالنسبة للغة العربية والحساب .

وقد لاحظت في معظم المدارس الابتدائية التي قمت بزيارتها أن ناظر المدرسة كثيرا ما يلجأ الى تفتيتها حتى يوزع أكبر عدد ممكن من هذه المواد على أكبر عدد ممكن من مدرسي المدرسة وبذلك ينتشر العدل مع المساواة في الظلم ، وكأن تدريس هذه المواد عبء ثقيل يقبله بعض المدرسين على مضض . وقد سمعت ناظر المدرسة يحاول اقناع أحد مدرسيه ليقبل تدريس بعض حصص هذه المواد . والمدرس يرفض ويلجأ في الرفض بحجة أنه قام بتدريسها في العام الماضي فيقول له السيد الناظر انت فاكر فيه لحمة من غير عظم ، والا انت عاوز تأخذ جدولك مشفى . وفي مدرسة أخرى قمت بزيارتها في بداية هذا العام فوجدت ان دروس المواد الاجتماعية موزعة على ست مدرسات فجلست معهن لنقاش الاهداف والمناهج وطرق التدريس ، ووصلنا في نهاية الاجتماع الى رسم خطة كاملة لما ينبغي ان يكون عليه التنفيذ هذا العام . ثم زرت المدرسة نفسها بعد شهر تقريبا فوجدت الوضع قد تغير اذ اعطيت جميع دروس هذه المواد في الصفين الخامس والسادس لمدرسة واحدة كانت تعمل في نفس المدرسة ولكن في الفترة المسائية . وكانت مصالحتها ان تنتقل الى الفترة الصباحية ، وبعد رجاء قبلت المدرسة تحويلها بشرط ان تدفع الثمن غاليا وهو القيام بتدريس هذه المواد في جميع فصول المدرسة . هذا الوضع الغريب للمواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية انما يرجع الى تاريخ هذه المدرسة وتطورها من ناحية والى عدم وضوح أهداف هذه المدرسة في الاذهان من ناحية أخرى .

أما عن تاريخ المدرسة الابتدائية فالمعروف أنها بدأت في مصر وفي غيرها من بلدان العالم بتعليم التلاميذ القراءة والكتابة ومبادئ الحساب . واستمرت

على هذا الوضع مدة طويلة من الزمان تحددت في أثنائها وظيفتها في أذهان الناس بل في أذهان معظم المدرسين بل وبعض القائمين على إدارة هذه المدارس من النظار والمفتشين ، وهكذا أصبح محو الأمية - أمية القراءة والكتابة والحساب - الهدف الواضح للمدرسة الابتدائية في أذهان المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ .

ولكن تطور المجتمع وتعقد أساليب الحياة فيه وتنظيم العلاقات على أسس سياسية واجتماعية واقتصادية حديثة وطغيان العلاقات الانسانية غير المباشرة على العلاقات المباشرة التي كانت تسود المجتمعات البدائية ، كل ذلك أضاف مسؤوليات ووظائف جديدة الى المدرسة بصفة عامة ، والمدرسة الابتدائية بصفة خاصة . فقد أصبح من أهم وظائف المدرسة الابتدائية تكوين المواطن الذي يحسن استخدام الحرية ، ويقوم من نفسه رقيباً على نفسه ، ويعامل الناس معاملة طيبة ، ويفهم العلاقات القائمة بينه وبين غيره من الافراد والهيئات والمؤسسات ، ويحب وطنه ويفخر به ويدرك امكانيات بلاده ، ويفهم اتجاهاتها ولا يقف موقف المتفرج من المشكلات والاحداث المحلية وغير ذلك من الأمور التي أصبحت ضرورية في حياتنا الراهنة .

وهكذا برزت أهداف جديدة لم تكن واضحة من قبل ، وأصبحت الأمية واسعة المدلول والمعنى بحيث لا ينبغي أن تقتصر على أمية القراءة والكتابة والحساب . فهناك اليوم أميات أشد خطراً وأعظم أثراً في حياتنا مثل الأمية القومية والأمية الاجتماعية والأمية الاقتصادية والأمية السياسية . وواضح أن على عاتق المدرسة الابتدائية تقع مسؤولية محو جميع هذه الأميات ، وذلك لأن المرحلة الابتدائية هي مرحلة الثقافة الشعبية التي ينتهي عندها الغالبية العظمى من أبناء الأمة ، فهي المرحلة التي تخرج معظم مواطني الدولة وتكونهم التكوين السليم الذي يساعدهم على أن يشقوا طريقهم في الحياة بنجاح ويعرفوا حقوقهم وواجباتهم ، ويتحملوا مسؤولياتهم عن طيب خاطر ويعملوا ويتعاونوا مع غيرهم في اتجاه الصالح العام .

حقيقة أن مدة الاجبار في نظامنا التعليمي - وهي مدة الست سنوات التي يقضيها التلميذ في المدرسة الابتدائية - قصيرة جداً لا تتحمل تحقيق كل هذه الأهداف والوظائف . إلا أن امكانيات البلاد في الوقت الحاضر تجعلنا نحمل المدرسة الابتدائية عبء محو الأمية بمعناها الواسع ، ونضع ثقتنا الكاملة وأملنا الكبير في قدرتها على تحقيق كل هذه الأهداف فليس أقل - والحال كذلك - من أن نوجه لها جل اهتمامنا .

والمواد الاجتماعية - بطبيعة موضوعها وميادين دراساتها - تستطيع أن تلعب دوراً هاماً في تحقيق هذا النمو المنشود وذلك إذا أحسن توجيهها واختبار موضوعاتها واتباع الأساليب المناسبة لتدريسها .

ففي مجال النمو القومي نجد لهذه المواد المكان الأول حتى أن البعض يطلق عليها اسم مواد الثقافة القومية لما لها من قدرة على تنمية الشعور القومي وتذكية الروح الوطنية عن طريق الفهم الواضح لمقومات الحياة ومجهودات الأمة عن الماضي والحاضر واتجاهاتها القومية في المستقبل ،

وعن طريق الاحساس بعمل الاجيال السابقة ، وما بذل من تضحيات ، وما ينتظر هذا الجيل من مسئوليات، وعن طريق خلق عاطفة قوية تربط الانسان ببيئته المحلية وبوطنه العربي الصغير والكبير .

وفي مجال النمو الاجتماعى نجد أن المواد الاجتماعية قادرة بمادتها وطرق تدريسها على مساعدة التلميذ فى فهم مقومات الحياة الاجتماعية وأنواع العلاقات الاجتماعية ، وإدراك مشكلات المجتمع والتفكير فى إيجاد حلول لها ، وتنمية الولاء للمبادئ الاجتماعية واحترام العمل اليدوى والتحمس للأخذ بيد الفئات الكادحة لأنها مصدر الانتاج والتقريب بين فئات الامة ، وتقبل تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص . كما أن ماتوفزه هذه المواد من نشاط جمعى ورحلات وزيارات يساعد كثيرا على ممارسة أنواع السلوك الاجتماعى ، والتدريب على التعاون وتحمل المسئولية والأخذ والعطاء وحسن استخدام الحرية .

وفي مجال النمو الاقتصادى فإن هذه المواد تساعد التلاميذ على فهم إمكانيات البلاد وأساليب استغلال هذه الإمكانيات ، والموارد المستغلة والموارد المزمع استغلالها والمشروعات العمرانية المختلفة ومصادر الانتاج ، وهى فى أثناء ذلك تكسب التلاميذ وعيا انتاجيا يحببهم فى العمل المنتج والاستفادة من المشروعات المختلفة . كما يكسبهم وعيا استهلاكيا يشعرهم بضرورة المحافظة على الثروة القومية واستخدام موارد البلاد بحكمة واقتصاد وتبصر .

هذا بالإضافة الى ما تحققة هذه المواد فى مجال النمو الخلقى والعقلى والجسمى ، مما يدعم مكانتها فى المدرسة الابتدائية ويؤكد ضرورة الاهتمام بمناهجها وطرق تدريسها .

ولكى تحتل هذه المواد المكانة اللائقة بها فى المدرسة الابتدائية وتلقى الاهتمام الذى يجعلها محققة لوظائف هذه المدرسة ، ينبغى أن تتبكاتف الجهود فى وزارة التربية على تذليل العقبات الآتية :

(أولا) مستوى المدرس العلمى والمهنى : -

وتلك هى مشكلة المشاكل . وأهم العقبات التى ينبغى أن نعمل على تذليلها . ذلك لان المواد الاجتماعية تحتاج الى مدرس متمكن من مادته العلمية حتى يختار منها ما يناسب مستوى تلاميذه ، ولم بأساليب تدريس هذه المواد حتى ينمى ميولهم الاجتماعية ويخلق فيهم الاهتمام بدراساتها والاقبال عليها مؤمن بأهدافها القومية والاجتماعية والانسانية ، حتى يوجه تدريسه ونشاط تلاميذه نحو تحقيق هذه الاهداف ، متحمس لها حتى تنعكس حماسه على تلاميذه . وهذا النوع غير متوفر فى المدارس الابتدائية بل وينسدر وجوده بها ولذلك ليس بمستغرب أن تظل هذه المواد معطلة الوظيفة محدودة الفائدة وأن ينفر منها المدرس فلا يقبل على تدريسها وبخاصة انها مواد ثلاث ونصينها من الحطة لايساوى نصيب مادة واحدة من المواد الرموقة كاللغة والحساب . أضف الى ذلك انها الى عهد قريب لم

تكن من المواد التي يمتحن فيها عند الاختيار للمرحلة الإعدادية ، فكان ينظر إليها من جانب المدرس والتلاميذ وأولياء الأمور كترف دراسي لا قيمة له ، إلا شغل أوقات التلاميذ .

وقد أدى عدم اقبال المدرسين على تدريس هذه المواد إلى عدم استقرار تدريسها . فكثيرا ما يتغير المدرس القائم بتدريس المواد الاجتماعية في أثناء العام الدراسي ، أو من عام إلى آخر ، وهذا معناه انقطاع نمو خبرة المدرس ودرايته ، وإضعاف أثر الإشراف والتوجيه من جانب المفتش ، فكثيرا ما يجد المدرس نفسه مضطرا في بداية كل عام أن يبدأ حيث بدأ في العام الماضي دون أن تتاح له فرصة متابعة نمو الخبرة من عام إلى آخر .

واقترح علاجا لهذه المشكلة اتباع الخطوات الآتية :

(١) اختيار الكفاء من مدرسي المدارس الابتدائية ذوي الثقافة التي تمت لهذه المواد بصلة وذوي الميل الصادق للمعلوم الانسانية والايمان القوى بأهداف هذه المواد واتجاهاتها ، وتخصيصهم لتدريس جميع حصص المواد الاجتماعية في الصفين الخامس والسادس . أما المدارس الصغيرة التي لا تحتمل تخصيص مدرس كامل لتدريس هذه المواد فيمكن أن يكمل المدرس جدولته بدروس في اللغة العربية ، ذلك لأنه من المفيد للمادتين أن تتكاملا وترتبطا ، فان كلا منهما يزداد أثره ويقوى فعله بالارتباط والتكامل .

(٢) تثبيت هؤلاء المدرسين في تدريس المواد الاجتماعية دون استبدالهم بغيرهم ، سواء أكان ذلك في العام الدراسي الواحد أم في الأعوام المتعاقبة ، حتى يضمن استمرار نمو المدرس في ميدان المواد الاجتماعية وزيادة أثر المفتش .

(٣) مواءمة هؤلاء المدرسين سنة بعد أخرى بالتوجيه والإشراف الفني بواسطة مفتش متخصص .

(٤) أعداد دراسات تدريبية لهؤلاء المدرسين في العطلات لاستكمال ثقافتهم العلمية والمهنية .

(٥) تزويد هؤلاء المدرسين بنشرات وكتيبات في المادة والطريقة والأهداف ، وبذلك نستطيع أن نرتقي بهؤلاء إلى المستوى الذي يؤهلهم للنجاح في تدريس المواد الاجتماعية وتحقيق الأهداف المرجوة ، وهي أهداف عظيمة القيمة في هذا الوقت بالذات من تاريخنا .

هذا وينبغي أن تعمل الوزارة من جانبها على رفع مستوى المعلم في المدارس الابتدائية — وبخاصة مدرسي الصفين الخامس والسادس — عن طريق زيادة عام دراسي في مدارس أعداد معلمي هذه المرحلة لمن يرغب في التدريس بهذين الصفين ، على شرط أن يخصص هذا العام للاستزادة علميا وفنيا من إحدى مجموعات المواد التي تدرس في المدرسة الابتدائية . ذلك لأن طبيعة مناهج هذين الصفين تحتاج إلى بعض التخصص من جانب المدرس .

(ثانيا) الاشراف الفنى على المواد الاجتماعية

ليس هناك من ينكر أثر المفتش المتخصص فى الاشراف على مواد تخصصه ذلك لان حماسته لمادته وسيطرته عليها وعلى أساليب تدريسها وإيمانه وأهدافها واتجاهاتها كثيرا ما ينعكس على المدرس فيؤثر فيه ويدفعه الى الاجادة والابتكار والتفنن . حقيقة أن مفتش القسم مفيد جدا فى المرحلة الابتدائية بل وضرورى حتى يوجه كل جهد فى المدرسة نحو النهوض بالطفل فى اتجاد تحقيق أهداف هذه المدرسة ، ويعمل على ربط المواد المختلفة فيقوى أثرها ، هذا سليم من ناحية المبدأ ولكن الواقع يستلزم تطبيق هذا النظام على السنوات الاربع الاولى من المدرسة الابتدائية ، أما فى الصفين الخامس والسادس فان طبيعة المناهج ومستواها تحتاج الى تطبيق نظام مفتشى المادة فى المواد الاجتماعية وذلك لمقابلة ظروف هذه المدارس والتجاوب مع مقتضيات أحوال المجتمع وما يعترضه من تطورات وتغيرات سريعة فى الاهداف والاتجاهات ، ولقد ظلت الوزارة مدة طويلة لا ترى ضرورة لتفتيش المواد الاجتماعية بواسطة مفتش متخصص بينما اعترفت بتفتيش المادة للغة العربية وبعض المواد الاخرى الامر الذى أدى فى النهاية الى تدهور تدريس هذه المواد ، الا أن الوزارة عادت وأوصت فى العام الماضى فى مؤتمر المديرين بضرورة قيام مفتش المرحلة الاعدادية للمواد الاجتماعية بتوجيه هذه المواد والاشراف على تدريسها فى الصفين الخامس والسادس ، كما أكدت هذه التوصية فى مؤتمر هذا العام للمديرين .

وأحسننت الوزارة صنعا بهذه التوصية اذ أن المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية فى حاجة الى اشراف دقيق وتوجيه مستمر فى وقت تتغير فيه المناهج وتتطور الاهداف بسرعة واستمرار ، غير أن اضافة تفتيش هذه المواد فى المرحلة الابتدائية على مفتشى المرحلة الاعدادية أو الثانوية من غير مراعاة ذلك فى الميزانية أى من غير زيادة عدد المفتشين جعل العملية شكلية أكثر منها جدية ، كما اضطر معظم المناطق الى استخدام المدرسين الاوائل فى المدارس الاعدادية والثانوية ومدارس اعداد المعلمين للمعاونة فى توجيه هذه المواد والاشراف على تدريسها . هذا الاجراء ، فوق أنه حرم المدارس المذكورة من تفرغ مدرسيها الاوائل ، فانه لم يحقق الغاية المنشودة . ذلك لان المدرس لديه الكثير من الاعباء والمسئوليات ويجد صعوبة فى النزول الى المستوى الذى تعودده ويعمل فيه ، وهو فى الوقت نفسه بعيد كل البعد عن مناهج هذه المرحلة ويحتاج الى تدريب .

لذلك أقترح حلا لهذه المشكلة ضرورة اتباع أحد الاقتراحات الآتية :-

- ١ - تخصيص مفتش مادة للمواد الاجتماعية فى المرحلة الابتدائية .
- ٢ - أو اضافة أمر تفتيش هذه المواد فى المرحلة الابتدائية لمفتشى المرحلة الاعدادية مع عمل حساب ذلك فى الميزانية .
- ٣ - أو تطبيق نظام مفتشى القطاع الذى يشرف على تفتيش المواد الاجتماعية فى جميع مراحل التعليم داخل قطاع معين مع ما يستلزمه ذلك من زيادة عدد المفتشين ، وانى أفضل تطبيق هذا النظام على المرحلتين الابتدائية والاعدادية فقط .

(ثالثاً) فقر المدارس الابتدائية في معينات التدريس :

من المعروف والمسلم به أن المرحلة الابتدائية أكثر مراحل التعليم حاجة الى وسائل ايضاح تعين المدرس على التدريس الجيد ، غير أن الواقع عكس ذلك اذ أن هذه المدارس تفتقر الى الضروري جداً من هذه الوسائل ، وبخاصة الخرائط الجغرافية والتاريخية مع أن الخريطة لا تقل أهمية في تدريس المواد الاجتماعية عن الكتاب المقرر علماً بأن المناهج الجديدة تستلزم الخريطة في تدريسها ، أضف الى ما سبق قلة دراية المدرس بالخرائط وأسمائها . لذلك فإن الامر يستلزم سرعة سد هذا النقص في الخرائط خاصة ووسائل الايضاح عامة . واقتراح ضرورة قيام الوزارة باعتماد مبلغ سنوي لتلافي هذا النقص بالتدريج بحيث تبدأ الوزارة بتزويد كل مدرسة ابتدائية بخريطة واحدة أو خريطتين على أن تستمر في هذا الاجراء حتى تسد العجز ، كما ينبغي أن يدرّب المدرس ويوجه على رسم الخرائط وعمل وسائل الايضاح .

(رابعاً) فقر مكتبات المدارس الابتدائية

ليس في مقدور مدرس المدرسة الابتدائية شراء الكتب أو اقتنائها . والمواد الاجتماعية مواد متطورة لا ينفع فيها اكتفاء المدرس بكتبه القديمة أو مذكراته التي حصل عليها في مدارس اعدادية ، بل لابد لمن أراد تدريس هذه المواد من متابعة حركة التأليف والمشر والاطلاع على كل جديد ظهر في ميدان المادة والطريقة حتى لا يتخلف المدرس عن ركب التطور العلمي والقومي والاجتماعي فيعجز عن استخدام هذه المواد في تحقيق الاهداف المرجوة منها ، ومع ذلك فإن مكتبات المدارس الابتدائية تكاد تخلو من كتب المواد الاجتماعية اللازمة لاستكمال ثقافة المعلم وتجديد شبابه العلمي أو المناسب لاطلاع التلاميذ واشباع حاجة المجتهدين منهم الى الاستزادة من العلم .

واقترح علاجاً لهذه المشكلة أن تبدأ الوزارة بوضع كتب المواد الاجتماعية المقررة على المرحلتين الاعدادية والثانوية في مكتبات جميع المدارس الابتدائية وكذلك بعض كتب الطريقة حتى يجد المدرس والتلميذ مراجع مناسبة للاستزادة والاطلاع والتمكن من المادة والطريقة ، علماً بأن كتب المرحلة الاعدادية تعالج نفس موضوعات مناهج المدرسة الابتدائية على مستوى أعلى وقد استفسرت من أصحاب الرأي عن امكانية هذا الاجراء فعرفت أنه ممكن .

(خامساً) نصيب المواد الاجتماعية في خطة الدراسة

والخيرا تلك مشكلة قد شاء لها القدر أن تحل بمقتضى مناهج الوحدة الثقافية العربية وميثاق الوحدة العربية اذ لم تكن المواد الاجتماعية الى

عهد قريب جدا ممثلة في السنوات الاربع الاولى من المرحلة الابتدائية بحجة أن التلميذ في هذا العمر لا يدرك العلاقات المكانية أو الزمانية وقد أثبتت الدراسة النفسية الاخيرة عدم صحة هذا القول . هذا وكان القدر المخصص لهذه المواد في كل من الصفين الخامس والسادس عبارة عن ثلاثة دروس في الاسبوع أي بواقع حصّة واحدة لكل مادة من المواد الثلاث (الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية) وقد كان ذلك من أسباب انصراف المدرس والتلميذ والمفتش عن الاهتمام بها والاقبال عليها . الا أن الخطة الجديدة التي بدأ تنفيذها هذا العام قد ردت الى هذه المواد اعتبارها واهميتها . وجعلت المجال ميسرا لاهتمام المدرس والمفتش بها . فقد تم التبكير في تدريسها عامين كاملين فخصص لها حصّة واحدة في الصف الثالث وحصتين في الصف الرابع . كما زيد الوقت المخصص لها في كل من الصفين الخامس والسادس الى خمسة دروس في الاسبوع وبذلك أصبح من الممكن تخصيص مدرس واحد لتدريس هذه المواد في المدارس الكبيرة بدلا من تفتيتها على عدد كبير من المدرسين .

تلك هي أهم المشكلات التي تحتاج الى علاج سريع ، وهي مشكلات جديدة بعناية أصحاب الشأن في وزارة التربية والتعليم . وقد بدأت الوزارة فعلا تولى هذه المواد الاهتمام الواجب نظرا لايمانها الاكيد بأهمية الدور الذي تستطيع أن تلعبه المواد الاجتماعية في تكوين المواطن العربي الصالح .

بحث في العقوبات المدرسية^(١)

للدكتور محمد خليفة بركات
مدير البحوث الفنية والمشروعات

« قامت إدارة البحوث الفنية والمشروعات بإجراء هذا البحث ويسرنا أن ننشره في هذه الصحيفة. وفيما يلي الجزء الأول من هذا البحث ، وسننشر بقيته في الأعداد التالية »

الغرض من البحث :

يهدف هذا البحث الى معرفة الحالات والظروف التي توقع فيها عقوبات مدرسية على التلاميذ ، وأنواع العقوبات التي توقع بالمدارس ، وتعرف مدى آثار هذه العقوبات عند التلاميذ واتجاه المدرسين ورجال التعليم إزاءها . وذلك بقصد الوصول الى بعض المقترحات التي يمكن الاسترشاد بها في تعديل نظم العقوبات المدرسية ، والوسائل الممكنة أن تستعمل لتقويم سلوك التلاميذ .

خطة البحث :

(١) بدأ البحث باستعراض سياسة الوزارة تجاه العقوبات المدرسية في العهود المختلفة ، وذلك بدراسة المنشورات والقوانين التي أمكن جمعها والتي أصدرتها الوزارة منذ بداية القرن العشرين حتى الآن .

(٢) وضعت ثلاثة استفتاءات لجمع البيانات عن موضوع العقوبات المدرسية : أولها موجه للمدرسين والنظار وثانيهما يجيب عنه التلاميذ من المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات وثالثها لأخذ رأي كبار رجال التعليم .

(٣) أرسلت الاستفتاءات لعينة ممثلة للمدارس المختلفة في كل منطقة من مناطق التعليم ، وقد ورد إلينا من استفتاءات المدرسين والنظار ٥٨٢ استفتاء ، ومن استفتاءات التلاميذ ١٣٢٩ ، ومن كبار رجال التعليم تلقينا ١٢٠ ردا فقط .

(٤) عاونتنا إدارة الاحصاء في تحليل النتائج بعد نقلها على الكروت الاحصائية واستعمال ماكينات الـ I. B. M. في عمليات الفرز والتصنيف والتبويب .

نتائج البحث :

استعانت الوزارة بنتائج هذا البحث في إصدار القرار الوزاري رقم ١١٢٧ بتاريخ ٥٩/١١/١٧ بالنظام التأديبي لتلاميذ المدارس الثانوية وما في مستواها - وستعرض أهم النتائج بعد استعراض خطوات البحث .

(١) ملخص بحث قامت به إدارة البحوث الفنية والمشروعات واشترك في خطواته الدكتور محمد إبراهيم كاظم والإستاذ سيد أبو بكر حسنين .

أهم المنشورات والقوانين المنظمة للعقوبات المدرسية

في عام ١٩٠٣ :

صدر قانون نظام المدارس ونصت المادة ٨٨ منه على منع العقوبات البدنية منعا قطعيا كما نصت على العقوبات التي يمكن تقريرها على التلاميذ:

أولا : بالمدارس الابتدائية والمدارس الثانوية ومدارس البنات والمدارس الخصوصية :

أ - اذا وقع من التلميذ هفوات خفيفة فللمدرس أن يأمره بالوقوف خارج تخته .

ب : اذا وقع من التلميذ هفوات جسيمة يعاقب بالعقوبات الآتية :

- ١ - يوبخ منفردا .
- ٢ - يوبخ بحضور تلاميذ الفصل .
- ٣ - يحرم من الفسحة مع تكليفه بعمل عمله .
- ٤ - يحجز في المدرسة بعد انتهاء الدروس مع تكليفه بعمل عمله .
- ٥ - يعطى له الخبز والماء فقط في اوقات الاكل .
- ٦ - يوبخ بحضور جميع التلاميذ .
- ٧ - يحجز في أيام الاجازات مع تكليفه بعمل عمله .
- ٨ - يحبس من يوم الى أربعة أيام لغاية الغروب ويكلف بعمل عمله .
- ٩ - يطرد من المدرسة مؤقتا من يوم الى ثمانية أيام .
- ١٠ - يرفق من سلك التلاميذ الداخلية ويجعل في سلك التلاميذ الخارجية أن كان في القسم الداخلي .
- ١١ - يحرم من المجانية ان كان من المتمتعين بها .
- ١٢ - يحرم من الدخول في امتحانات شهادة الدراسة الابتدائية أو الثانوية أو الشهادة النهائية في السنة الحاضرة .
- ١٣ - يرفق من المدرسة نهائيا (مادة ٢٢) .

كل هذه العقوبات ما عدا الأربعة الأخيرة من اختصاصات ناظر المدرسة ، وللمدرس أن يعاقب بالعقوبات الأربع الأولى ، ومع ذلك فعند توقيع العقوبات الثلاثة والرابعة يتعين على المدرس اخطار ناظر المدرسة . أما العقوبات الموضحة في (١٠ - ١١ - ١٢ - ١٣) فالحق فيها للوزارة بناء على طلب يقدمه لها الناظر .

ثانيا : للمدارس العالية :

- ١ - توبيخ التلميذ منفردا .
- ٢ - توبيخه أمام تلاميذ الفصل .

- ٣ - طرده من المدرسة مؤقتا لمدة لا تتجاوز ثمانية ايام .
- ٤ - حرمانه من المجانية اذا كان الطالب مجانا .
- ٥ - قطع مرتبه كله أو بعضه لمدة يحددها الناظر اذا كان الطالب من ذوي المرتبات .
- ٦ - حرمانه من التقدم لامتحان الشهادة النهائية للسنة الحاضرة .
- ٧ - رفته نهائيا من المدرسة (مادة ٢٢)

العقوبات الثلاث الاولى هما من اختصاصات الناظر وللمدرس معاقبة التلاميذ بالعقوبتين الاوليين . اما العقوبات الاربع الاخيرة تقررهما الوزارة بناء على طلب يقدمه لها الناظر .

اذا رفت أى تلميذ من أى مدرسة بسبب ارتكابه ذنبا خطيرا جدا فللوزارة عدا ذلك أن تمنعه من الدخول بباقي مدارسها وحتى من قبوله في الامتحانات العمومية ، وفي هذه الحالة تبلغ الوزارة قرارها بذلك الى جميع المدارس الاميرية وسائر مصالح الحكومة .

ثالثا : نصت المادة (٢٢) على ظروف عقوبة الرفت كالتى : -

في اعتقاد الوزارة أن نظار المدارس يعملون كل ما في وسعهم لأجل تجنب طلب الرفت ومن المعلوم أن رفت التلميذ وأن كان ضروريا في بعض الأحيان إلا أنه يثبت دائما أن إدارة المدرسة ليست كما يرام من بعض الوجوه، وكلما كان عدد طلبات الرفت قليلة في المدرسة ، دل ذلك على حسن ادارتها وان المدرسة التى يكمل فيها النظام والادارة يكاد يتلاشى فيها الاحتياج الى الالتجاء لهذه الاجراءات الاستثنائية .

وقبل ارسال طلب الرفت للوزارة تطبيقا للمادة ٩١ على الناظر أن يبحث عن أسباب غياب التلميذ غيابا مستطيلا وأن يجتهد في تجنب الالتجاء الى طلب رفت التلاميذ لسوء السلوك (مادة ٨٨) وذلك بأن يلاحظ مسألة الضبط والنظام بكل اعتناء بحيث لا يهمل صغيرة ولا كبيرة وان يجتهد دائما في أن يكون حسن اللوم سائدا نافذا بالمدرسة .

في عام ١٩٤٠ :

صدرت نشرة لجميع المدارس الابتدائية موقعة من الاستاذ شفيق غربال وكيل الوزارة في ذلك الوقت تحث على عدم الالتجاء الى العقوبات البدنية أو استخدام الالفاظ النابية في معاملة التلاميذ وهذا نصها : -

« لا تزال بعض المدارس تلجأ الى العقوبات البدنية لتأديب التلاميذ أو لحثهم على العمل - كما أن بعض المدرسين يلجأون في معاملة التلاميذ الى استخدام الفاظ تبعد كثيرا عما يجب أن يسود معاهد التعليم .

ولما كانت الوزارة تعلق أهمية كبرى على هذا الامر ، فالمرجو إخطار كافة المدارس بخصصوص عدم الالتجاء الى هذه الوسائل التى لا تقرها المبادئ الاولى للتعليم ، وأن يكون مسلكهم ازاء التلاميذ مشوبا بالعطف والشفقة على اطفال صغار ، حتى تؤدي المدارس ، رسالتها في جو من الهدوء والاطمئنان »

في عام ١٩٤٩ :

أصدرت الوزارة كثيرا من القوانين والنشرات الخاصة بحفظ النظام في معاهد التعليم وتتعلق جميعا بالمظاهرات والاضرابات والاشتغال بالسياسة في معاهد التعليم . وأهمها القانون رقم ٨٥ لسنة ١٩٤٩ الذي نص على ما يأتي :

مادة ١ : يعاقب بالحبس مدة لا تتجاوز ستة أشهر أو غرامة من ٢٠ إلى ٥٠ جنيها كل من أغرى أو شجع الطلبة على القيام بمظاهرات في داخل المعاهد أو المدارس أو الامتناع عن الدرس أو الانقطاع عن الدراسة مهما كان الغرض من التحريض .

ومن وسائل الإغراء والتحريض :

تجمع التلاميذ - اذاعة أخبار صحيحة أو كاذبة عن اضراب تلاميذ آخرين .

مادة ٢ : يعاقب بنفس العقوبة كل من يدعو أو يشترك في تحرير أو نشر أو توزيع احتجاجات ذات صبغة سياسية .

مادة ٣ : يعاقب بنفس العقوبة كل من يخطب أو يحرر أو ينشر بأي وسيلة على الدعوى الى عمل من المادتين السابقتين .

مادة ٤ : يعاقب بنفس العقوبة من شجع أدبيا أو ماديا أو ماليًا على ارتكاب الجرائم السابقة دون الاشتراك فيها .

مادة ٥ : كل من يقصد الاخلال بالنظام أو تعطيل الدراسة والامتناع عن تلقي الدرس أو مغادرة معاهد التعليم أو الانقطاع عنها بغرامة لا تتجاوز عشرين جنيها .

في عام ١٩٥٢ :

صدر المنشور رقم ١٥ وهو :

« بمناسبة ما قرره المدارس أخيرا من توقيع غرامة على كل طالب بها لاصلاح التلف الذي أحدثه تلاميذها بأثاثها ومرافقها .

ورغبة في أن تتم هذه العملية على أساس سليم وإعادة الحالة بكل مدرسة يحدث فيها ذلك الى ما كانت عليه بأسرع ما يمكن حتى لا بتعطل سير الدراسة فيها .

قررت الوزارة اتباع ما يأتي :

١ - إذا حدث شغب في أية مدرسة ينتج عنه إتلاف أثاثها أو مبانيها أو مرافقها فعلى الإدارة المدرسة المبادرة الى إخطار الوزارة بتقرير مفصل عما حدث وتبليغ الجهات المختصة كالنيابة والبوليس بالحالة وتطبيق المادة ٧٩ من لائحة الميزانية والحسابات مع تحديد أسماء الطلبة الذين قاموا بالاتلاف بكل دقة .

٢ - تكوين لجنة - فور وقوع الحادث - برئاسة حضرة ناظر المدرسة وعضوية مهندس المنطقة وحضرة المفتش الادارى المختص ومندوب من قلم التوريدات بالمنطقة - واللجنة ان تضم اليها من تشاء من المفتشين اذا رأت لزوما لذلك - **لحصر التلف وتقدير قيمته ورفع تقرير لحضرة مرقب المنطقة المختصة** بالرأى لامكان تحديد الغرامة المستحقة على كل من اشترك في الاتلاف من التلاميذ .

على ان يعتمد هذا التقرير من الوزارة قبل التنفيذ .

٣ - تحصل الغرامة المقترحة **بموجب القسائم ٣٣ ع ح** وتورد المبالغ المستحقة للخزانات العامة (غرامات) على أن تعلق بالامانات على ذمة اصلاح الاثاث والمبانى .

٤ - يتبع في ارجاع الحالة الى ما كانت عليه الخطوات التالية :

أولا - يطلب الى مراقبة التوريدات **توريد بدل التلف من الموجود بالمخازن وتسوى قيمته من المبالغ المعلاة بالامانات** .

وفي حالة عدم وجود هذه الاصناف بالمخازن تشتري فورا وتتبع في شرائها القواعد المالية المقررة .

ثانيا - فيما يختص باصلاح التلف الذى يحدث بمبانى المدرسة او مرافقها يسمح للمراقبة العامة للمبانى بالوزارة ولاقلام المبانى والمناطق باصلاح ما تلف وفقا للقواعد الموضوعة على أن تصرف قيمة هذه الاصلاحات من المبالغ المعلاة بالامانات بكل جهة .

٥ - ما يتبقى من المبالغ المحصلة من التلاميذ ومعلقة بالامانات - بعد استكمال اصلاح التلف من الاثاث والمبانى - تقوم اللجنة المنوه عنها فى **البند ٣ بتوزيعه نسبيا على التلاميذ** الذين سبق أن حصل منهم ، يوقع عليه كل منهم باستلام ما يستحقه .

٦ - لا يصرف من المبالغ المحصلة على ذمة اصلاح التلف من الاثاث او المبانى فى غير الغرض الذى جمعت من اجله .

فى عام ١٩٥٣ :

صدر القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائى وقد نصت المادة ٢١ من هذا القانون على منع توقيع العقوبات البدنية ، وهذا نصها :

« العقوبات البدنية ممنوعة ، ويحدد وزير المعارف (التربية والتعليم) بقرار منه نوع العقوبات التى يجوز توقيعها ومن له حق توقيعها »

كذلك صدر القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى وقد نصت المادة ٤٧ من هذا القانون على ما يأتى :

« كل تلميذ غش أو حاول الغش فى الامتحان يطرد منه ويلغى امتحانه ويحرم من دخول امتحان الدور الثانى .

وكل تلميذ خالف اللوائح الصادرة في شأن الامتحانات يجوز طرده من الامتحان في المادة التي حصلت المخالفة في أثناء امتحانها ، أو التي يأتي امتحانها عقب ارتكاب المخالفة . ويعتبر راسبا في تلك المادة » .

كما نصت المادة ٤٨ على ما يأتي :

« العقوبات البدنية ممنوعة . ويحدد وزير المعارف العمومية بقرار منه نوع العقوبات التي يجوز توقيعها على التلاميذ . ومن له حق توقيعها » .

وكذلك نصت المادة ٤٩ على ما يأتي :

« يفصل من المدرسة كل تلميذ يتغيب عن المدرسة بغير عذر مقبول خلال السنة الدراسية مدة خمسة عشر يوما أو أكثر سواء أكانت هذه المدة متصلة أم منفصلة . ويعتبر التغيب في إحدى فترتي اليوم الدراسي (قبل الظهر أو بعده) تغيبا عن اليوم كله » .

في عام ١٩٥٤ :

نص التعديل الذي طرأ على المادة ٤٧ من القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوي وفقا للمادة الاولى في القانون رقم ٤٩٢ لسنة ١٩٥٤ على ما يأتي :

« مع عدم الاخلال بالعقوبات المقررة قانونا يلغى امتحان التلميذ في الاحوال الآتية :

- ١ - اذا غش أو حاول الغش في الامتحان .
- ٢ - اذا اخل بنظام الامتحان أو اعتدى على حرمة أو اقلق هدوءه .
- ٣ - اذا ضمن في ورقة الاجابة أمرا يعد قذفا أو سببا أو مخالفة للنظام العام أو الآداب .
- ٤ - اذا خالف اللوائح الصادرة في شأن الامتحان ويكون الغاء الامتحان بقرار مسبب ونهائي من الرئيس العام للامتحان ، ويترتب على هذا الالفاء حرمان التلميذ من دخول الامتحان التالي . يجوز لوكيل الوزارة أن يزيد عدد مرات حرمان التلميذ من دخول الامتحانات ويكون قراره في ذلك مسببا ونهائيا .

كما أضيف الى المادة ٤٩ من القانون رقم ٢٢١ لسنة ١٩٥٣ طبقا للمادة واحد من القانون رقم ٥٧٩ لسنة ١٩٥٤ ما يأتي :

تضاف فقرة في المادة ٤٩ من القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ المشار إليه بالنص التالي : « ويجوز لوزير التربية والتعليم إعادة قيد التلاميذ المفصولين طبقا لحكم الفقرة السابقة وذلك وفقا للقواعد التي يصدر بها قرار منه » .

النشرة رقم ٤٤٦ لسنة ١٩٥٤ :

صدرت هذه النشرة من مكتب المستشار الفني للوزارة تعرف العقوبات البدنية بأنها « احداث ألم حسي عن طريق الضرب أو تكليف التلميذ أن يكون

في أوضاع غير مريحة فترة من الزمن أو تكليفه القيام بعمل مرهق ممل طويل أو حرمانه من الطعام أو الشراب أو حبسه فترة من الزمن أو غير ذلك مما يترك ألما مؤقتا أو دائما كبيرا أو صغيرا - وتتم أمثال هذه العقوبات عادة تحت توجيه المدرسة وقد يكون الباعث على التفكير في مثل هذه العقوبات هو الحرص على صالح التلميذ مع توافر العطف والرحمة ، ولكنها تنطوي في كل الأحوال على نوع من الاعتداء على شخصية التلميذ وقد تثير في قلبه الحنق والعداوة والشعور بالظلم وتؤدي إلى الفصل بين التلميذ والمدرس ، لاسيما وأن مثل هذه العقوبات تحدث عادة بشيء من الانفعال ، وقد يكون للعقوبات البدنية أثر ظاهري في نوع من النظام القسري الذي قد يؤدي إلى خلق روح التحدي .

القرار الوزاري رقم ١٢٤٣٤ لسنة ١٩٥٤ :

بعد الاطلاع على المادة ٢١ من القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي قرر ما يأتي :

١ - العقوبات البدنية ممنوعة ولا يجوز أيضا توقيع عقوبات غير بدنية من شأنها أن تضر بصحة التلميذ الجسمية أو النفسية كالحرمان من الغذاء أو من بعضه أو الحبس أو الزجر العنيف .

٢ - يجوز لناظر المدرسة أن يحرم التلاميذ من الاشتراك في بعض أوجه النشاط المدرسي داخل المدرسة أو خارجها مدة من الزمان أو من الاسهام في بعض الجمعيات المدرسية مع اشعاره بما يفوته من الفائدة من هذا الحرمان

٣ - يجوز لناظر المدرسة أن يوجه الوم إلى التلميذ الذي يخل بواجباته المدرسية ، وذلك بمكتبه أو بمشهد من تلاميذ الفصل .

٤ - لناظر المدرسة أن يستدعى ولي أمر التلميذ المقصر أو المخالف للتعاون مع المدرسة على بحث مشكلات هذا التلميذ ووسائل علاجها .

٥ - يجوز لناظر المدرسة أن يكلف ولي الأمر تعويض ما تعمد التلميذ افساده أو اتلافه من أجهزة المدرسة أو أدواتها أو أثاثها .

٦ - يجوز لناظر المدرسة أن يكلف التلاميذ المهملين في دروسهم الانتظار في المدرسة بعد انتهاء دروس يومي الاثنين والخميس لإداء الواجبات والاعمال المدرسية التي أهملوها أو قصرُوا فيها على أن يكون ذلك تحت اشراف المدرسين .

٧ - يجوز لناظر المدرسة إذا ارتكب بعض تلاميذ الفرقتين الخامسة والسادسة أعمالا يراها مخلة بحسن السلوك - أن يحولهم إلى مدرسة أخرى إذا رأى في ذلك علاجا لمشكلاتهم .

في عام ١٩٥٦ :

صدر القانون رقم ٢١٣ في شأن التعليم الابتدائي والمادة ١٨ من هذا القانون تنص على أن :

« العقوبات البدنية ممنوعة » .

فى عام ١٩٥٧ :

صدر القانون رقم ٥٥ فى شأن تنظيم التعليم الاعدادى وتنص المادة ٢٤ من هذا القانون على ما يأتى :

« العقوبات البدنية ممنوعة ويحدد وزير التربية والتعليم بقرار يصدره نوع العقوبات التى يجوز توقيعها على التلاميذ ومن له حق توقيعها » . .

* فى عام ٥٧ / ١٩٥٨ :

قامت ادارة البحوث الفنية والمشروعات باجراء هذا البحث عن العقوبات المدرسية ، وكان من نتيجته أن أصدر السيد الاستاذ أحمد نجيب هاشم وزير التربية والتعليم التنفيذى القرار الوزارى رقم ١١٢٧ بتاريخ ١٧/١١/١٩٥٩ بالنظام التأديبى لتلاميذ المدارس الثانوية وما فى مستواها . وينص على ما يأتى :

وزير التربية والتعليم
بعد الاطلاع على القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الثانوى وعلى قوانين المعدلة له .

وعلى القانون رقم ٢٢ لسنة ١٩٥٦ تنظيم التعليم الصناعى .
وعلى القانون رقم ٢٦١ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم التجارى .
وعلى القانون رقم ٢٦٢ لسنة ١٩٥٦ بشأن تنظيم التعليم الزراعى .
وعلى ما ارتآه مجلس الدولة .

قرر ما يأتى

مادة ١ - تقسم المخالفات التى تقع من تلاميذ المدارس الثانوية وما فى مستواها الى بسيطة ومتوسطة وجسيمة .

مادة ٢ - المخالفات البسيطة هى التى تصدر من التلميذ عن غير قصد ولا يترتب عليها اضرار بالغير ، ويكون للمدرس أو رائد الفصل أو المشرف أو المدرس الاول المكلف بالاشراف على قسم من أقسام المدرسة توقيع احدى العقوبات الآتية :

أ - لفت نظر التلميذ الى معنى مخالفته ، وما يترتب عليها من نتائج .
ب - مطالبة التلميذ بالاعتذار شفويا أو كتابة والتعهد بعدم العودة لمثل ما بدر منه .

ج - التأنيب العلنى فى الفصل أو فى الطابور .

وغير ذلك من الوسائل المعينة على توجيه التلاميذ المخالفين وتقويمهم وتثنت هذه المخالفات وما يتخذ به بشأنها فى سجلات التلاميذ لدى رائد الفصل .

مادة ٣ - المخالفات المتوسطة هى التى توحى بميل الى الانحراف أو الاخلال بالنظام ، ويترتب عليها اضرار بالغير ، ولرائد الفصل بعد موافقة ناظر

* اشترك فى اعداد مشروع هذا القرار الاستاذين عبد العزيز فريد
وخالد سامى المديرين للتعليم الثانوى مع مدير ادارة البحوث الفنية والمشروعات
مستعنين بنتائج « بحث العقوبات المدرسية »

المدرسة أو من يقوم مقامه في حالة غيابه ، توقيع احدى العقوبتين الآتيتين :

أ - الحرمان لفترة معينة من بعض الامتيازات أو أنواع النشاط التي يمارسها التلميذ الذي وقعت منه المخالفة .

ب - الانذار بالابعاد عن المدرسة .

وفي جميع هذه الحالات يطلب الى ولي الامر التعاون مع المدرسة في اصلاح التلميذ ، ويجوز أن يؤخذ عليه تعهد كتابي بذلك ، يحفظ في ملف التلميذ عند رائد الفصل .

مادة ٤ - المخالفات الجسيمة هي التي تدل على الانحراف أو تسوء الى النظام المدرسي العام اساءة جسيمة ، ولمجلس ادارة المدرسة ، وبحضور الرائد المختص ، ابعاد التلميذ عن المدرسة لمدة لا تجاوز ١٥ يوما ، مع اخطار ولي الامر بالعقوبة فور صدورها بالبريد الموصى عليه .

مادة ٥ - كل تلميذ يصل عدد ايام ابعاده عن المدرسة الى ١٥ يوما ، ينذر بالفصل النهائي من المدرسة ، اذا عاد لارتكاب احدى المخالفات الجسيمة التي ترى المدرسة ابعاده عنها بسببها ، ويتم ذلك بطريق الرائد وباعتماد ناظر المدرسة .

ويوقع التلميذ على هذا الانذار بالعلم ، ويحفظ الانذار في ملف التلميذ بذلك بالبريد الموصى عليه .

مادة ٦ - كل تلميذ تصدر منه مخالفة جسيمة بعد انذاره بالفصل ، يفصل نهائيا من المدرسة ، وتعد المدرسة محضرا تسجل فيه المخالفات التي ارتكبها التلميذ وأنواع وتواريخ العقوبات التي وقعت عليه ، وتاريخ انذاره بالفصل ، ويوقع أعضاء مجلس ادارة المدرسة والرائد المختص على هذا المحضر ، ويعتمده ناظر المدرسة ، وتودع صورة من هذا المحضر في ملف التلميذ ، وتحفظ المدرسة بالنسخة الاصلية للمحضر في ملفاتها ، ويخطر ولي الامر بقرار الفصل بالبريد الموصى عليه .

مادة ٧ - اذا تكررت وقوع التلميذ في الأخطاء التي تدخل في نطاق المادة الأولى من هذا القرار مما يوحى بميل الى الانحراف أو الخروج على مبادئ النظام المدرسي العام ، فيمكن أن توقع عليه احدى العقوبات المنصوص عليها في المادة الثانية من هذا القرار .

واذا تكررت الأخطاء التي تدخل في نطاق المادة الثانية فيمكن توقيع عقوبة الابعاد من المدرسة المنصوص عليها في المادة الثالثة .

مادة ٨ - يفصل من المدرسة كل تلميذ يحكم عليه في جناية أو جريمة من الجرائم المخلة بالشرف .

مادة ٩ - يجوز اعادة قيد التلميذ المفصول لسوء السلوك فيما عدا من يحكم عليه في جريمة من الجرائم المنصوص عليها في المادة السابقة - اذا وافق على ذلك مجلس ادارة المدرسة ، ويحصل من كل تلميذ يعاد قيده الرسم المقرر لاعادة القيد وقدره عشرة جنيهاً ، على أن يتم ذلك دفعة واحدة ، أسوة بما يتبع مع التلميذ الذي يفصل من المدرسة لسوء مواظبته ، ثم يعاد قيده بها .

وزير التربية والتعليم
للاقليم الجنوبي
توقيع (أحمد نجيب هاشم)

٢ - المدارس النموذجية في الاقليم المصرى قيامها ، مبادئها ، واساليبها

للدكتور محمد أحمد الغنام

والدكتور محمد الهادى عفيفى

اذا اخذنا التجريب فى التربية على انه محاولات من جانب الانسان للوصول الى نتائج جديدة تفيده فى توجيه حياة الصغار بما تتفق وحاجة المجتمع ، وجدنا ان هذا التجريب فى بلادنا قديم قدم حضارتنا . فقد حاول آباؤنا الاولون ان ينقلوا الى النشء المعارف والمهارات اللازمة فى الحياة ، وان يجددوا فى هذه المهارات والمعارف واساليبها على مر العصور . وترتب على هذا النقل والتجديد قيام حضارة عريقة نامية . بل انه يمكن القول ان بلادنا باعتبارها مهذا للحضارة الانسانية ، كانت اول من « حربت » المدرسة وخلقتها « نظاما » اجتماعيا .

نشأة المدارس النموذجية وتطورها :

غير ان التجريب بالمعنى العلمى ، او شبه العلمى ، لم يدخل باب التربية - كما سبق ان اوضحنا فى المقال السابق - الا منذ اواخر القرن التاسع عشر . وكانت دول الغرب سابقة علينا فى هذا الاتجاه . وجاء اخذنا به متأخرا نسبيا ، بعد مرور ثلاثة عقود من القرن العشرين ، كانت الحركة العلمية فيها قد اثرت فى التربية فى اوربا وأمريكا .

لقد نبتت فكرة المدارس النموذجية فى بلادنا فى معهد التربية للمعلمين (الآن كلية التربية) ، الذى انشئ سنة ١٩٢٩ ، ليكون مركزا للبحث العلمى فى مسائل التربية وعلم النفس ونشر الآراء الحديثة فى التربية فضلا عن قيامه باعداد خريجي الجامعة (والثانوية العامة) اعدادا تربويا لمهنة التعليم ، اذ رأى احد أساتذته ، وهو الاستاذ اسماعيل القباني ، ان البلاد محتاجة الى الاخذ ببعض أساليب التربية الحديثة التى تمخض عنها تطور الفكر والتطبيق التربوى فى الخارج ، وانه لى يكون هذا الاخذ مضمون النتائج لابد من تجريب تلك الاساليب أولا فى مدرسة او عدد من المدارس . وهذا التجريب من شأنه ان يعين على وضع نظمنا التعليمية ومناهجنا على اساس علمى ملائم لظروف البلاد وحاجاتها الخاصة ، فضلا عن انه يتيح فى الوقت نفسه فرصة طيبة لطلاب معهد التربية للمعلمين ، كي يتعرفوا ويتدربوا على أساليب التربية الحديثة قبل تخرجهم مدرسين بالفعل فى المدارس .

لذلك اقترح الاستاذ القباني على الوزارة سنة ١٩٣٢ السماح للمعهد بانشاء عدد من الفصول الابتدائية التجريبية التى تلحق به فى الاورمان ، على ان يمنح المعهد قدرا من حرية التصرف فى تنظيمها ووضع خططها

ومناهجها . فوافقت الوزارة على انشاء ثلاثة فصول تجريبية - اثنان منها للصف الاول ، وواحد للصف الثاني ، ولم يلبث عدد الفصول في السنوات التالية أن ازداد بحيث أصبحت توجد فرق للدراسة بالصفين الثالث والرابع كذلك .

وفي سنة ١٩٣٧ سعى الاستاذ القباني الى اجراء تجربة أخرى لتطبيق الاساليب الحديثة في التعليم الثانوي . وتقدم بفكرته لوزير المعارف فأقرها وأنشئت مدرسة فاروق الاول الثانوية (العباسية الثانوية الآن) وحملت المدرسة لقب « النموذجية » تفاديا للاثر الذي أحدثه لفظ « تجريبية » في الاذهان .

غير انه ما لبثت أن ظهرت بعض العوائق التي عطلت سير التجريب في فصول الاورمان ومدرسة « فاروق الاول » على حد سواء ، حتى انه لم نعد نسمع عن المدرستين من حيث كونهما مدارس نموذجية .

وفي سنة ١٩٣٩ اقترح معهد التربية على الوزارة جعل مدرسة حدائق القبة مدرسة نموذجية ابتدائية تلحق بالمعهد . ووكل اليه وضع انظمتها والاشراف على سير الدراسة بها ، وتطبيق أساليب التربية الحديثة .

وفي سنة ١٩٤٢ . أفتتح المعهد قسما ثانويا (يمدرس القبة ليلتحق به المتخرجون من المدرسة الابتدائية ويستقروا في جو تعليمي صالح الى نهاية مرحلة الثقافة العامة . وقد سارت الدراسة في هذا القسم على اساس المبادئ التي قام عليها نظام مدرسة فاروق الاول النموذجية مع التوسع في المشروعات والنشاط الحر .

ونظرا لاشتداد الاقبال على مدرسة القبة رأى معهد التربية أن ينشئ مدرسة نموذجية ثانية ، فحول مدرسة الاورمان الابتدائية الملاصقة لمبنى الى مدرسة نموذجية سنة ١٩٤٥ . ثم انشئ بها بعد ذلك قسم ثانوي استكمل فرق الثقافة العامة سنة ١٩٤٥ (١)

وفي سنة ١٩٥٢ ، عندما أصبح الاستاذ القباني وزيرا للمعارف ، تقرر انشاء مدرستين ثانويتين نموذجيتين جديدتين ، احدهما في الدقي والأخرى في المعادي . وانتدبت الوزارة لظاهرة هاتين المدرستين استاذين من اساتذة معهد التربية للمعلمين . غير أن عمر مدرسة الدقي لم يكن طويلا ، إذ تصدع بناء مدرسة الاورمان ، وتقرر نقل تلاميذها الى مبنى مدرسة الدقي الجديد . وحول القسم الداخلي منها الى مدرسة المعادي الثانوية النموذجية التي أضيفت اليها منذ سنة ١٩٥٥ مدرسة المتفوقين (٢)

وفي سنة ١٩٥٣ - ١٩٥٤ حولت مدرسة النجراشي والاورمان الابتدائيتان الى مدرستين اعداديتين ، ولم تلبث أن أنشئت مدرسة نموذجية ابتدائية مستقلة بالقبة سنة ١٩٥٤

(١) هذه البيانات مستقاة من « دراسات في مسائل التعليم » للاستاذ اسماعيل محمود القباني

(٢) فضلت مدرسة المتفوقين هذا العام (١٩٥٩ - ١٩٦٠) وجعلت لها ادارة مستقلة.

وهكذا تزايد عدد المدارس النموذجية انواقعة تحت اشراف المعهد (ست مدارس) وتزايد معها عدد تلاميذها (أكثر من ٤٠٠٠ سنة ١٩٥٥) ومدرسوها (أكثر من ٣٠٠ في نفس العام) حتى « أصبح المعهد غير قادر على الاضطلاع بمهمة الاشراف على هذه المدارس على الصورة التي يرتضيها لنفسه كي يحقق الغرض من انشائها » (١) ومن ثم أبدى المعهد رغبة في انقاص عدد هذه المدارس . واستقر الرأي على أن يكتفى باشرافه على وحدة المدارس النموذجية الثلاث الموجودة بحى القبة، وحول الاشراف على المدارس الثلاثة الاخرى الى الوزارة والمناطق .

على أن معهد التربية للمعلمين (وهو كلية التربية الآن) لم يكن المؤسسة التربوية العالية الوحيدة التي أشرفت على مدارس نموذجية . فالى جانب ذلك المعهد قام معهد التربية للمعلمات بالزمالك بالاشراف على روضة للاطفال ثم على مدرسة ابتدائية اعدادية (عرفت فيما بعد باسم مدرسة أسما فهمى الابتدائية الاعدادية) وبقي اشراف المعهد على هذه المدرسة حتى الغائه . وقامت على انقاضه كلية البنات التى نقلت الى مصر الجديدة فتحول الاشراف على مدرسة أسما فهمى الى المؤسسة القومية بينما اتخذت كلية البنات مدرسة الزهراء الابتدائية للبنات مدرسة نموذجية تشرف عليها (١٩٥٨/٥٧)

وفى الاسكندرية أنشئت مدرسة شوتس ١٩٥٣/٥٢ وبدأت بفصول ابتدائية وثانوية للبنين (ثم صارت اعدادية) وألحقت بمعهد التربية العالى للمعلمين لتكون مدرسة تجريبية نموذجية . وفى صيف ١٩٥٨ ألغى معهد التربية العالى وتولت المنطقة الاشراف على المدرسة التى كانت قد أصبحت مدرسة اعدادية فقط . ثم أبدت المنطقة استعدادها لتحويل مدرستين ، احدهما ابتدائية مشتركة (مدرسة جاناكليس) والاخرى اعدادية للبنات (مدرسة الشاطبى) الى مدرستين نموذجيتين ابتداء من العام الدراسى ١٩٥٩/١٩٦٠

أما كلية المعلمين بالقاهرة فسعت الى تحويل مدرسة الطبرى الابتدائية الاعدادية الى نموذجية وتولت الاشراف عليها فنيا .

على أن تبعية المدارس النموذجية لم تعد مقتصرة على المعاهد التربوية العالمية ، فمنذ عام ١٩٥٦ صدر قرار وزارى (٢) نص على انشاء مدارس نموذجية تلحق بمدارس المعلمين والمعلمات العامة ، بقصد اتاحة الفرصة لطلبتها للتدريب العملى على التربية فى جو ملائم ، تحت اشراف اساتذتهم، وتطبيق أساليب التربية الحديثة بها . وتنفيذا لهذا القرار شرعت الادارة العامة لمعاهد المعلمين والمعلمات فى تحويل مدارس ابتدائية الى نموذجية فى العام ١٩٥٦/١٩٥٧ وحددت لتعميم المشروع مدى اقصاه خمس سنوات من ذلك التاريخ (٣)

(١) معهد التربية للمعلمين بجامعة عين شمس ، « ملكرة عن المدارس النموذجية وعلاقتها بمعهد التربية » ١١/٦/١٩٥٥

(٢) القرار الوزارى رقم ٤٥٨ بتاريخ ٢٣/٤/٥٦ بشأن تنظيم المدارس التجريبية النموذجية

(٣) الادارة العامة لمعاهد المعلمين والمعلمات : منشور عام رقم ١٩٣ بتاريخ ١٩٥٦/٧/٩

وأخيراً ، تجدر الإشارة هنا الى أن الوزارة قررت في ١٩٥٥ إنشاء بعض مدارس بمصروفات أطلقت عليها اسم المدارس النموذجية ، عساها أن تقوم بأجراء بعض التجارب التعليمية من ناحية ، وتسد حاجة بعض المواطنين الذين يرغبون في تهيئة ظروف ممتازة لتعليم أبنائهم من ناحية أخرى . غير أن الوزارة لم تلبث أن عدلت عن الفكرة وحولت هذا اللون من المدارس الى المؤسسة القومية للتربية والتعليم (منذ سنة ١٩٥٧/١٩٥٨) .

مما تقدم يمكن حصر المدارس النموذجية القائمة الآن في الاقليم المصرى فيما يأتى :

(أ) مدارس ثانوية عامة :

- ١ - مدرسة النقراشى الثانوية للبنين (القاهرة) .
- ٢ - مدرسة الاورمان الثانوية للبنين (الجيزة) .
- ٣ - مدرسة المعادى الثانوية للبنين (القاهرة) .
- ٤ - مدرسة المتفوقين (فى المعادى الآن وينتظر ان تنقل الى عين شمس بالقاهرة)

(ب) مدارس اعدادية عامة :

- ٥ - مدرسة النقراشى الاعدادية للبنين (القاهرة) .
- ٦ - مدرسة الاورمان الاعدادية للبنين (القاهرة) .
- ٧ - مدرسة عبد العزيز جاويش (شوتس سابقا) للبنين بالاسكندرية
- ٨ - مدرسة الشاطبى الاعدادية للبنات بالاسكندرية .

(ج) مدارس ابتدائية اعدادية :

- ٩ - مدرسة الطبرى الابتدائية الاعدادية للبنين (القاهرة) .

(د) مدارس ابتدائية :

- ١٠ - مدرسة النقراشى الابتدائية للبنين (القاهرة) .
- ١١ - مدرسة الزهرات الابتدائية للبنات (القاهرة) .
- ١٢ - مدرسة الاورمان الابتدائية المشتركة (الجيزة)
- ١٣ - مدرسة جاناكليس الابتدائية المشتركة (الاسكندرية)
- ١٤ - المدارس الملحقه بمعاهد المعلمين والمعلمات العامة (بالقاهرة والاقاليم)

المبادئ التربوية التى قام عليها العمل فى المدارس النموذجية :

كانت المدارس النموذجية - عند قيامها فى الربع الثانى من القرن العشرين - تمثل ثورة على كثير من المبادئ والطرق والاساليب والتنظيمات البالية التى سادت التعليم فى مصر ، والتى يمكن تلخيص أهمها فيما يلى :

١ - قيام المركزية الشديدة التي قيدت حرية المدارس ، وألزمتهاجميعا بأن تسير على نمط واحد - لا تريم عنه - في خططها ومناهجها وكتبها وأوجه نشاطها . وقد أسهمت هذه المركزية في قتل روح الابتكار بين كثير من رجال التعليم وفي إحالة المعلمين والمشتغلين في المدارس الى آلات يحركها ديوان الوزارة أنى شاء .

٢ - اقتصار المناهج ، في جوهرها ، على المواد الدراسية التقليدية ، المنفصلة عن الحياة ، والبعيدة كل البعد عن حاجات التلاميذ . والمغالاة في العناية بالجوانب النظرية اللفظية في التعليم العام ، وإهمال النواحي العملية والاجتماعية والخلقية .

٣ - اتباع أساليب التدريس القائمة على الالتقاء وعلى مجرد حشو الذاكرة بمعلومات جافة ، واثكار ميول التلاميذ وإيجابيتهم ، وتنمية السلبية بدلا منها في نفوسهم .

٤ - اغفال الفروق الفردية بين التلاميذ، اذ كانت المناهج واحدة وطرق التدريس واحدة ووسائل التقويم واحدة ، مما ترتب عليه إرهاق بعض التلاميذ أو اخفاقه ، في حين فترت همة البعض الآخر ، وحرمت الجميع من فرص النمو وفق قدراتهم ومواهبهم .

٥ - العلاقة الاوتوقراطية بين الناظر والمدرس ، وبين المدرس (أو الناظر) والتلميذ ، وما ارتبط بذلك من الالتجاء الى أساليب التحكم والارهاب في معاملة التلاميذ . وهذه الاساليب ربما أدت الى المحافظة على « النظام الشكلي » في المدرسة ، الا انها خلقت من التلاميذ شخصيات مستسلمة أو سناخطة أو دكتاتورية .

٦ - ضعف الصلة بين المدرسة وبين أولياء الامور مما حرم المدرسة من معاونة الآباء في تيسير مهمة تعليم الابناء ، كما فوت على الآباء فرصة التعرف على المؤثرات التربوية التي تعرض لها ابناءؤهم في المدرسة .

٧ - عزلة المدرسة عن البيئة مما أدى الى ضعف اثر المدرسة في النهوض الاجتماعي بالبيئة من ناحية وإلى ضعف أثر البيئة في رفع مستوى المدرسة من ناحية أخرى .

ولاشك ان التعليم على تلك الصورة تنافي مع ما كان يتحدث به الناس، أو ينشدونه وقتذاك ، من حياة ديموقراطية ومعيشة حرة كريمة للناس . لذلك شرع قادة الفكر التربوي في مصر في ذلك الوقت في تجريب طرق وأساليب وتنظيمات جديدة في « المدارس النموذجية » ، آملين أن يؤدي تطبيقها على نطاق واسع في المدارس بعد نجاحها الى تحرير التعليم من كثير من مساوئه وتمكينه من بعد ذلك من تحقيق الاهداف التي رجوها له وقد قامت الطرق والإساليب والتنظيمات الجديدة على مبادئ تقديمية استمدت أصولها من علم النفس الحديث ومن الفلسفة « البرجماتية »

وأهم هذه المبادئ - كما حددها المشرفون على المدارس النموذجية في الربع الثاني من القرن العشرين - هو :

(أولا) تخفيف المركزية التعليمية بإفساح المجال لبعض المدارس النموذجية في بعض مراحل التعليم كي تجرب أساليب حديثة مغايرة للأساليب المألوفة التقليدية ، وما يتصل بهذا من توفير قدر من الحرية للمدرسين أنفسهم ، وإتاحة الفرصة لهم للتجديد والابتكار والنمو في مهنتهم .

(ثانيا) صبغ التعليم الذي يتلقاه التلاميذ في المدارس بصبغة وظيفية تجعله حيا ذا أثر فعال في حياتهم ، وجعل معلومات التلميذ مرتبطة بالأجزاء بغية تحقيق التكامل بينها .

(ثالثا) التعلم عن طريق العمل وربط التعليم بالناحية العملية خارج المدرسة ، لإعداد التلاميذ لمواجهة الحياة من جهة ، ولإثارة ميهم للدراسة الموضوعات التي يدرسونها من جهة أخرى .

(رابعا) مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم في المنهج ، والعناية بالتربية الاجتماعية والخلقية للتلاميذ .

(خامسا) مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في المنهج وطرق التدريس ، والعناية بدراسة كل تلميذ على حدة لمعرفة صفاته الخاصة ونفهم صعوباته ومشكلاته الدراسية والخلقية حتى يمكن معالجتها بما يلائمها .

(سادسا) الاعتماد في التدريس على الطرق التي تقوم على فاعلية التلميذ ومجهوده. الشخصى الصادر عن الميل والرغبة ، لا على التلقين وحشو الذاكرة من جانب العلم .

(سابعا) خلق جو مدرسي ديمقراطي أساسه احترام الفرد وتنمية علاقات انسانية سليمة بين أعضاء مجتمع المدرسة

(ثامنا) توثيق الصلة بين المدرسة وأولياء الأمور حتى يتعاون الطرفان على رفع مستوى التعليم في المدرسة . وكذلك ربط المدرسة بالبيئة بوجه عام (١)

بعض الأساليب والطرق والتنظيمات التي طبقت في المدارس النموذجية:

ولكى تحقق المدارس النموذجية المبادئ التي حددها لها مريدوها ، شرعت منذ سنة ١٩٣٢ في تطبيق أساليب وطرق وتنظيمات كان لها أثر في الميدان النظري والعمل في التربية في بلادنا خلال السنوات التالية .

ولعل أهم الأساليب والطرق والتنظيمات التي طبقتها المدارس النموذجية ما يأتي :

١ - طريقة المشروعات التي كانت تعبيرا عن ثورة على التربية التقليدية بموادها الدراسية المنفصلة ، ذات الترتيب المنطقي ، البعيد عن ميول

(١) هذه المبادئ مستقاة من المؤلفات الآتية :

اسماعيل محمود القباني ، دراسات في مسائل التعليم (القسم الأول)

محمد فؤاد جلال : اتجاهات حديثة في التربية ، التربية القومية

والمعروف أن الاستاذين القباني وجلال كانا عاملين أساسيين في تنمية حركة المدارس

النموذجية في الربع الثاني من القرن العشرين

التلاميذ وحاجاتهم ، والقائمة على الحفظ والاستظهار . وهذه الطريقة - التي اعتبرت في يوم من الايام من أحدث الطرق التربوية - اذا كان قد وجه اليها نقد ، فهو انما ينصب اساسا على اسساء فهم بعض الناس للطريقة ، ومغالاة بعض المدرسين في تقديرهم لميول الطفل واهمالهم للمادة التعليمية ، وفي عدم تطوير هذه الطريقة وملاءمتها لظروف الزمان والمكان

٢ - طريقة التعيينات (دالتن) وهذه الطريقة جربت اول ما جربت في مادة التاريخ بمدرسة فاروق الاول الثانوية النموذجية (العباسية الآن) كما جربت بعد ذلك في المواد الاجتماعية وبعض المواد الاخرى مثل الادب في اللغة العربية والرياضية وما زالت بعض المدارس النموذجية تواصل استخدامها .

٣ - تجريب طرق اخرى جديدة في تدريس المواد المختلفة مثل التدريس عن طريق المشكلات في المواد الاجتماعية والعلوم ، وتعليم القراءة والكتابة عن طريق البطاقات في اللغة العربية ، والعلم عن طريق اللعب في المرحلة الابتدائية ، واستعمال القاموس في تعلم اللغة العربية ، والطريقة الشفوية في تعليم اللغة الانجليزية للمبتدئين ، وطريقة الوحدات في المدرسة الابتدائية ، وطريقة القراءة الحرة في اللغات .

٤ - المعسكرات الدراسية للدراسة البيئية المحلية او بيئات اخرى بعيدة عن المدرسة (وكانت اول من جربها مدرسة الاورمان النموذجية وسجل الاستاذ محمد فؤاد جلال بعض صور من هذه المعسكرات في كتاباته)

٥ - الهوايات والمواد العملية ، التي مثلت اتجاها جديدا رمى الى اشباع ميول الاطفال وتنميتها من ناحية ، وتخفيف حدة الصبغة الاكاديمية لمدارس التعليم العام من ناحية اخرى .

٦ - اعادة تنظيم المادة الدراسية على نحو يرمى الى ربط المادة بالحياة العملية ، وكذلك بالمواد الدراسية الاخرى المتشابهة ما أمكن ذلك .

وقد تمثل ذلك بصورة واضحة في برامج العلوم العامة والكيمياء ، والمواد الاجتماعية .

٧ - العناية باستعمال الوسائل السمعية والبصرية المختلفة في تدريس المواد .

٨ - العناية بالنشاط المدرسي خارج الفصل : مثل الجمعيات والنوادي والاسر المدرسية وجعل هذا النشاط جزءا من صلب اليوم المدرسي .

٩ - اصدار صحف ومجلات مدرسية يكتبها التلاميذ بأنفسهم .

١٠ - تعويد التلاميذ على ممارسة الحكم الذاتي والحياة الديمقراطية عن طريق مجالس الطلبة والمناقشات في الاسر .

١١ - العناية بالتوجيه التعليمي للتلاميذ عن طريق رواد الفصول وعمداء الاسر .

١٢ - اعادة تنظيم اليوم المدرسي على نحو تراعى فيه المرونة،والفترات القصيرة ، خصوصا المرحلة الابتدائية مما يناسب التلاميذ .

١٣ - النظر الى عملية تقويم التلاميذ على أنها عملية مستمرة، والالتجاء الى وسائل أخرى عدا امتحانات آخر العام (مثل رأى المدرسين ، والامتحانات الشهرية والفترية) فى تقدير عمل التلاميذ .

١٤ - استخدام البطاقات فى تتبع أحوال التلاميذ وتسجيل الملاحظات والتقديرات المتعلقة بالجوانب المختلفة لشخصياتهم .

١٥ - توزيع التلاميذ فى الفصول وفق قدراتهم العامة حتى يمكن معالجة كل فئة وفق مستواها ووضع مناهج خاصة للاقوياء والمتخلفين

١٦ - انشاء مجالس الآباء حتى يتحقق تعاون المدرسة مع أولياء الامور على تحسين العملية التعليمية .

١٧ - قيام مجالس المدرسين وجمعياتهم فى المدارس للاسهام فى ادارة المدرسة ولبحث مشكلاتهم بطريقة ديمقراطية .

هذا قليل من كثير من الاساليب والطرق والتنظيمات التى قامت بها المدارس النموذجية . وقد يبدو ما عرضناه منها مألوفاً دارجاً للقارىء . غير انه ينبغى ألا يغيب عن الأذهان أن هذه التنظيمات والطرق والاساليب التى ذكرناها قد جرب معظمها منذ أكثر من ربع قرن ، وأن المدارس النموذجية فى تجربتها كانت رائدة ومجددة وسط اطار التربية التقليدية السائدة . ثم أخذت المدارس التقليدية طول المدة السابقة تغرس فى داخلها ثمار تجارب المدارس النموذجية ، حتى بدت هذه الثمار الآن - بعد أخذ كثير من المدارس لها - أمراً مألوفاً درجاً بالفعل .

تقرير عن

المؤتمر الثاني عشر للصحة العقلية

الذي عقد في برشلونه في سبتمبر ١٩٥٩

للدكتور مصطفى فهمي

أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية

جامعة عين شمس

تمهيد

مثلت جامعة عين شمس في هذا المؤتمر وأنا مزود باتجاهين فكريين جعلاني ازداد ايمانا بأهمية هذا الاجتماع العلمي الذي يعالج موضوع « الصحة العقلية » .

الاتجاه الاول هو ذلك الاتجاه الذي ترسم خطاه الجمهورية العربية المتحدة ويؤكد قاداتها في أكثر من مناسبة ، والذي يدور حول الاهتمام ببناء النفوس ، وان هذا الاهتمام يجب الا يقل عن اهتمامنا ببناء المصانع . . ذلك لان تعقد الحياة في المجتمع الحديث وشدة الكفاح في سبيل العيش والانتاج يتطلب مزيدا من الرعاية في مجال الخدمات النفسية التي تهيب للفرد حياة يشعر فيها بالسعادة والرضا والتحمس والاقبال على العمل والانتاج . وهذه كلها دون شك صفات تدل على تمتع الفرد بقدر كاف من الصحة النفسية الجيدة .

أما الاتجاه الثاني فهو الاتجاه الذي اتجهته وزارة التربية والتعليم في العهد الحاضر ، وهو العناية بتكوين الشخصية من جميع النواحي والاهتمام بتكامل مقوماتها . ولعل هذا أوضح ما يكون في الاسم الجديد الذي أطلق عليها وهو « وزارة التربية والتعليم » ، بدلا من وزارة المعارف العمومية مما يبرز الدور الهام الذي يجب أن تلعبه الصحة النفسية في ميدان المدرسة . كما يتضح الاتجاه نفسه في انشاء المجلس الاعلى لرعاية الشباب الذي يهتم برعاية الشباب وتوجيهه وتهيئة مقومات الحياة الحالية من بواعث الاضطراب لهم .

وقد تبين لي أثناء اشتراكي في جلسات هذا المؤتمر أن الاتجاهين السابقين وغييهما من اتجاهات نفسية وتربوية واجتماعية أخرى كانت جميعها هي الهدف الذي اجتمع من أجله جماعة كبيرة من العلماء والباحثين في شئون الصحة العقلية . وقد ظهر ذلك بوضوح عندما تباحث هؤلاء جميعا في الوسائل الكفيلة بتحقيق صحة الافراد النفسية في نطاق اتسع حتى شمل أغلب ميادين النشاط البشري في الاسرة والمدرسة والمصنع والمجتمع الكبير . . .

ويمكن أن نلمس ذلك واضحاً فيما جاء في الخطاب الذي اختتم به الدكتور « ريز » رئيس الجمعية الدولية للصحة العقلية حيث قال : « عندما تنتشر الامراض أو الاوبئة في قطر من الاقطار يعم الذعر بين المسؤولين وتوجه كل الجهود وتبذل الملايين من الجنيهات لوقاية سكان هذا الاقليم من غائلة تلك الامراض ، ولاشك أن هذا واجب تقتضيه الحياة السليمة في المجتمع . الا أنه بجانب ذلك هناك ناحية أخرى في حياة المجتمعات يجب ألا تقل العناية بها عن العناية بمكافحة الامراض والاوبئة ، ونعنى بها العناية بصحة المجتمع النفسية والعمل على تجنب أفراد كل ما يعصف بحياتهم وطمأنينتهم وراحتهم النفسية . ذلك لأنه يترتب على عدم العناية بهذه النواحي قلة الانتاج واضطراب العمل وضعف الاقبال على الحياة وعدم التحمس لها . وهذا بلا شك عامل هدام في حياة أى مجتمع ناضج .

كذلك أكد الدكتور « ريز » في خطابه السابق ان نشاط المؤتمر لا يقتصر على مجرد الاهتمام بالامراض العقلية والنفسية التي تجعل حياة قلة من أفراد الشعب سلسلة من الآلام والبؤس ، ولكنه يعنى أيضاً بمحاربة الكثير من الاتجاهات الخاطئة التي تكون لها آثار خطيرة على خلق أسباب التنافر بين شعوب العالم والتي تؤدي بدورها الى انتشار الحركات المتطرفة . والامثلة على لك كثيرة في ميادين التحيز والتعصب لمبدأ أو جنس أو عقيدة قاست منها البشرية أهوالاً كتعصب البعض ضد الملونين في أمريكا وجنوب أفريقيا والهندوس ضد المسلمين في الهند واليهود ضد العرب . الخ .

وسنعرض فيما يلي موجزاً لاهم البحوث والمناقشات التي دارت في المؤتمر وما اقترح من وسائل تحقق الافادة من هذه البحوث والمناقشات عند تطبيق النوصيات الخاصة بالصحة النفسية وتنفيذها في الجمهورية العربية المتحدة . ولقد شمل مجال هذه البحوث ميادين مختلفة من الحياة نذكر منها مايتى :

- ١ - واجب الدولة في تحقيق الصحة النفسية لأفراد المجتمع .
 - ٢ - الصحة النفسية في ميدان الصناعة والانتاج القومي .
 - ٣ - تطبيق مبادئ الصحة النفسية في الاعداد للمهن المختلفة .
 - ٤ - الصحة النفسية في ميدان اعداد المعلم .
- وقد سارت أعمال المؤتمر في دراسة هذه الموضوعات على النحو الآتى :

البحوث والمناقشات

١ - الصحة النفسية وواجب الدولة الوقائي نحو أفراد المجتمع

أكدت الاتجاهات التي قدمت الى المؤتمر والخطب التي أُلقيت فيه ان تطبيق اتجاهات الصحة النفسية في المجتمع أمر واجب تدعو اليه ضرورة ملحة تفرضها الحياة الاجتماعية وطبيعة التقدم الذي نشأ عن التصنيع والمنافسة وتعقد الحياة في الظروف الحالية .

ولعل أصدق الكلمات التي عبرت بجلاء عن اتجاهات المؤتمر في هذا الصدد ماورد على لسان الدكتور « ريز » رئيس الجمعية الدولية للصحة

العقلية حيث قال في خطبته الختامية مانصه « . . . على الحكومات أن تعمل جاهدة على تجنب أفراد المجتمع كل ما يعصف بحياتهم وطمأنيتهم وراحتهم النفسية . ذلك لأنه يترتب على عدم العناية بهذه النواحي قلة الانتاج واضطراب العمل وضعف الاقبال على الحياة وعدم التحمس لها . وهذا بلا شك عامل هدام في حياة أى مجتمع ناهض . »

لذلك لابد من أن يتخذ المسئولون وسائل وقائية ضد العوامل التي تؤدي الى الاضطرابات النفسية . وليست هذه الوسائل الوقائية الا العمل على تطبيق اتجاهات الصحة النفسية بين أفراد المجتمع الكبير كبارهم وصغارهم ، أصحابهم ومرضاها ، السويين منه وغير السويين ، حيث تكون مهمة المسئولين البحث عن العوامل التي تؤدي الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية والعمل على التخفيف من هذه العوامل في الحياة الاجتماعية . . . بالإضافة الى تيسير السبل المختلفة التي تحقق لأفراد المجتمع أكبر قسط من السعادة والهناء .

ولقد دلت في جلسات المؤتمر وكذلك في اللجان المختلفة التي تكونت مناقشات مستفيضة انتهت بالوصول الى توصيات عدة تبين الدور الذي تستطيع أن تقوم به الدولة ازاء أفرادها لتجنبهم كل ما يعصف بحياتهم وطمأنيتهم وراحتهم النفسية . وسنذكر فيما يلي بعض هذه التوصيات :

أولا - اصدار التشريعات المختلفة

ويقصد بالتشريعات ما يصدر منها لحماية المجتمع من الاصابة بالامراض النفسية ومن تعرض أفراد له عوامل الهدم في حياتهم . وتشمل هذه التشريعات :

أ - تشريعات الفحص الطبى النفسى قبل الزواج للتأكد من خلو الزوجين المنتظرين من الامراض والعيوب التي قد تؤثر على صحة النسل مثل الزهري الوراثي والضعف العقلي وبعض الامراض العقلية وكذلك للتأكد من مناسبة كل من الطرفين للآخر من النواحي الجسمية (مثل عدم الاختلاف الكبير بينهما في فصيلة الدم الذي يبدو بوضوح في حالات الزيجات المختلطة من حيث الجنس أو اللون) . كذلك النواحي الادراكية والنواحي الانفعالية والمزاجية تفاديا للنتائج التي قد تترتب على الزيجات الفاشلة وللحد من زيادة حالات الطلاق .

ب - التشريعات الخاصة بالحد من انتشار المخدرات والمسكرات والمقامرات والمراهبات بأنواعها . . . تلك التي تؤدي الى سوء تكيف أفراد المجتمع فضلا عن الاضطرابات السلوكية والاقتصادية التي تؤثر في علاقة الفرد بأسرته وبأفراد مجتمعه .

ج - التشريعات الخاصة بحماية المراهقين والمراهقات من التأثيرات الفكرية والاجتماعية الضارة ، وذلك بفرض رقابة على الافلام السينمائية والكتب والمجلات وأماكن اللهو فيما يختص بأفراد هذه المرحلة .

د - التشريعات الخاصة بحماية الاسرة ، وذلك عن طريق الحد من الطلاق وكثرة النسل .

هـ - التشريعات الخاصة بحماية العجائز وتنظيم مؤسسات خاصة لهم
تعنى بحل مشكلاتهم وفي الوقت نفسه تقلل من احتمال تعرضهم للأمراض
العقلية التي من أهمها « دهان الشيخوخة » .

ثانياً - الهيئات والمؤسسات الاهلية والحكومية :

ناقش المؤتمر أهمية المؤسسات الاهلية والحكومية التي تعنى
بالأفراد في مراحل نموهم المختلفة ، وأوصى بإنشاء الكثير منها . ومن هذه
المؤسسات تلك التي تعنى بالناحية الوقائية ، وتلك التي تعنى بالناحية
العلاجية . ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال :

جمعيات حماية المرأة - رعاية اللقطاء - مؤسسات ضعاف العقول
والصم والبكم والمكفوفين - مؤسسات المدمنين على المخدرات والمسكرات
- جمعيات العناية بأبناء وأسر المصدورين - مؤسسات التأهيل المهني
للعجزة - جمعيات وأندية الفتية والفتيات والشبان والشابات -
مؤسسات الطفولة والعجائز ثم مكاتب التوجيه والإرشاد النفسي .

كما قرر المؤتمر أهمية وجود هيئة عليا للصحة النفسية تكون لها فروع
في المناطق المختلفة وتكون مهمة هذه الهيئة وضع التخطيط الشامل
للخدمات النفسية الوقائية والعلاجية في القطاعات المختلفة ، كما أنها
تشرف على المؤسسات القائمة وتنسق بين جهودها وتزودها في نفس الوقت
بالإرشادات والاتجاهات العامة والاختصاصيين .

ثالثاً - التوجيه والإرشاد للكبار :

رأى المؤتمر أن من العوامل التي تحقق الصحة النفسية للأطفال أن
توجه الدول الاهتمام والعناية لإرشاد الوالدين الى الطرق الصحيحة في
في تربية أبنائهما ، ذلك أنه أصبح من الحقائق المقررة في علم النفس أن
أساليب التربية في السنوات الأولى من حياة الفرد تؤثر في مستقبل حياته
بل أنها من أهم العوامل التي تشكل سلوكه في المستقبل .

لذلك كان لابد من بذل الجهد للعناية بالطفل في هذه السنين المبكرة.
من حياته ، ويتم ذلك بتنمية الوعي التربوي عند الآباء الذين تتأثر حياة
الأطفال بطريقة معاملتهم لهم .

هكذا أوجب المؤتمر على كل دولة أن تعد طائفة من الاختصاصيين في
علم النفس والصحة النفسية يقومون بتوجيه الآباء للطرق الصحيحة في
تنشئة الأبناء حتى تكفل لهم طفولة صحيحة سليمة تمهد لمستقبل متوافق.

ويتم تحقيق هذه الرسالة النفسية التربوية في الجمهورية العربية
خاصة عن طريق عقد الندوات والمحاضرات والدراسات للآباء في المؤسسات
التي تعنى بتعليم الكبار كالجامعة الشعبية والاندية والإذاعة ومراكز الخدمة
العامة الملحقه بالمدارس الثانوية والكليات والمعاهد ، كما يتم ذلك عن طريق
عيادات التوجيه والإرشاد النفسي الموجود منها الآن العيادة الملحقه بكلية
التربية .

رابعاً - رفع مستوى الوعي النفسى بين من تتصل أعمالهم بالجمهور :

ومن هؤلاء هيئة رجال الشرطة التى تعتبر مؤسسة للعناية بالصحة النفسية قبل أن تكون مكانا للقيام على حفظ النظام بالمعنى الضيق . ويعتبر نشاط الشرطة ذا صلة كبيرة بالاجراءات المتعلقة بالصحة النفسية .

فرجال الشرطة يحتكون بالجمهور فى كل حالات الاضطرابات فى العلاقات بين افراد المجتمع ، والشجار بين افراد الاسر عندما يتعدى ذلك نطاق المنزل . ولهم أيضا علاقة بحالات الانتحار والادمان على شرب الخمر والمكيفات والمخدرات والاشخاص المشردين . بهذا يحتاج رجال الشرطة الى الدراسات التى تفهمهم أحسن وسائل التعامل مع الجمهور ومبادئ الصحة النفسية .

هذا ومن بين المهن التى تحتاج لمزيد من العناية بالاسس العامة للصحة النفسية تلك التى يعمل أفرادها فى المؤسسات والمعاهد التى تعنى بالاطفال على مستوياتهم المختلفة عاديين كانوا أو شواذ .

وهذه الاسس العامة تتضمن فهم طبيعة الاطفال وحاجياتهم ، وفهم المشكلات التى يواجهونها بسبب تعاملهم مع هؤلاء الاطفال .

وينطبق هذا الراى نفسه على العاملين فى المستشفيات العامة ومستشفيات الامراض العقلية ، فهؤلاء يجب أن تتوافر فيهم جميعا شروط الشخص المتمتع بالصحة النفسية ، حتى يعامل هؤلاء الافراد جميعا بطريقة لا تزيد مشكلتهم النفسية .

خامساً - العناية بمشكلات الضعف العقلى والتأخر الدراسى :

راى المؤتمر أن من واجب الدولة أن تعنى بالاطفال الشواذ عن طريق الفصول والمعاهد الخاصة لان فى هذه العناية ما يجنب هؤلاء الاطفال الفشل والسخرية التى تزيد مشكلاتهم تعقيدا ، وتسوء بذلك حالتهم النفسية ، ويصبحون بذلك خطرا على انفسهم وذويهم والمجتمع ومصدر آلام لمن لهم بهم صلة .

وفى كثير من حالات التأخر الدراسى نجد أن من الاسباب التى تجعل أفراد هذه الفئة عاجزين عن التحصيل ، العوامل النفسية التى تسبب للتلميذ حالة من القلق تؤدي الى تشتيت انتباهه .

ومن الخبرات المتصلة بالامراض النفسية ودراسة حالات الجناح وجد أن نسبة كبيرة منهم كانوا ممن تعرضوا لحالات الفشل فى التحصيل الدراسى ، الامر الذى دفعهم للاتجاه وجهة أخرى لتعويض ما أصابهم من شعور بالنقص فى أيام الدراسة ، ولكنهم ضلوا الطريق السوى وانحرفوا الى الطرق الموجهة ضد المجتمع .

هذا كله يجعل من الجوهرى أن تهتم الدول بهذه المشكلة ، لا خوفا من نتائجها المباشرة فحسب ، بل لمنع ما يترتب عليها من نتائج غير مباشرة .

هنا تبدو أهمية ما يجب أن تتخذه الدولة من خطوات ، تهدف الى العناية بهذه الفئة من الاغبياء ، وتتهيأهم علميا ومهنيًا بما يتفق مع امكانياتهم العقلية .

ومن أهم وسائل هذه الرعاية انشاء الفصول الخاصة والمعاهد التي تعنى بتربية الاطفال الاغبياء .

وثمة فئة أخرى لابد أن توليها الدولة حاجتها من الرعاية من حيث الصحة النفسية ، وهي فئة ضعاف العقول . فقد أثبتت الدراسات أن ضعيف العقل يكون ضعيف القدرة على التمييز ، وهو كذلك أكثر قابلية للايحاء . لذا فمن السهل عليه أن يتعرض للانحراف ويمارس سلوكه لأنه لا يستطيع أن يميز بين السلوك السوي والمنحرف .

لذلك كان لابد أن توفر الدولة لهؤلاء رعاية خاصة تمكنهم من ممارسة الاعمال التي تتفق مع قدرتهم ، كما تشرف عليهم في علاقاتهم الاجتماعية بحيث يتحقق لديهم التكيف مع زملائهم في مختلف ميادين الحياة .

٢ - الصحة النفسية في الصناعة والانتاج القومي :

كان من بين الموضوعات التي اهتم المؤتمر بدراستها موضوع « أهمية الصحة النفسية في مجال الصناعة والانتاج القومي » .

وقد قدم الدكتور « رودجز تريدي جولد » بحثًا يتضمن خلاصة دراساته وملاحظاته في هذا الميدان ، كما تضمن بعض التطبيقات التي يمكن الاستفادة منها في تدعيم الصحة النفسية في ميدان الصناعة والانتاج بشكل يؤدي الى تحسين الانتاج مع توفير الوقت والجهد والمال .

وقد استهل الدكتور رودجز بحثه بذكر بعض الاحصائيات ذات الدلالة الهامة بالنسبة لاثار الاحوال النفسية للعمال على انتاجهم وسلوكهم في المصنع . ففي إنجلترا مثلاً يضع ثلث وقت العمال أثناء العمل ، بسبب ما يعانونه من قلق واضطرابات نفسية . وفي أمريكا بلغت خسائر الحوادث في المصانع ٣ بلايين دولار ، واتضح أن الكثير من هذه الحوادث يرجع الى اضطراب صحة الافراد النفسية . كذلك بلغت نسبة الاضرار الناجمة عن ازدياد نسبة غياب العمال في أمريكا حوالي ٩ ملايين دولار سنوياً .

كل هذا يؤكد ما يحدثه الاضطراب وغدم الشعور بالرضى وفقدان الطمأنينة من اثر كبير على القدرة الانتاجية وكفاية العمال ، الامر الذي يترتب عليه ضياع جزء كبير من الانتاج القومي .

وقد درس الدكتور روجز في بحثه العوامل التي تؤدي الى سوء صحة العمال النفسية ، وذكر ان من أهمها : الاحباط وتهديد الشعور بالامن والتقليل من شأن العامل ، وعدم لياقة العامل للمهنة مما يجعله عاجزاً عن الانتاج فيها ، وبالتالي يعرضه لسخرية الآخرين منه . وقد أسهب الدكتور في مناقشة هذه العوامل ، وذلك حتى يكون القائمين على الصناعة على وعى بها وحتى يحفظ لهم التحكم فيها .

ثم عقب الدكتور رودجرز بعد ذلك بذكر أهم الخدمات النفسية التي يمكن أن تؤدي في ميدان الصناعة والتي يمكن أن نوجزها فيما يلي :

١ - إزالة عوامل القلق والتوتر بين العمال ، وهنا أكد حديثه أن هذه العوامل لا تؤدي فقط الى قلة الانتاج وتعطيل العمل ، بل انها تؤدي أيضا الى ضعف القدرة على بذل الجهد والمثابرة وضبط الانتباه مما يؤدي الى اضرار جسيمة قد تصل أحيانا الى حد احراق المصانع وقتل أصحابها . لذلك تهتم الصحة النفسية بإزالة عوامل القلق التي يعانيها العمال ، وتعمل على تكوين اتجاهات ايجابية لديهم نحو العمل بتدريبهم واعدادهم للقيام بالاعمال المختلفة .

٢ - العمل على خلق علاقات انسانية بين المشتغلين بالمصنع رؤساء ومرووسين ، اذ ان لهذا العلاقات الانسانية أثرا كبيرا في حسن سير العمل وزيادة الانتاج ، نتيجة لتعاون القائمين بالعمل وتأزرهم . ولن يسير العمل في المصنع أو يتحقق التعاون فيه الا اذا كانت العلاقات بين أفراد طيبة . وهذا يتطلب متابعة العلاقات بين العمال بعضهم وبعض بين العمال ورؤسائهم والبحث عن العوامل التي تؤدي الى اضطراب تلك العلاقات والعمل على تلافيتها وتدعيم العلاقات الانسانية في الصناعة .

٣ - المبادرة الى علاج الاضطرابات النفسية التي تظهر لدى العمال في أدوارها المبكرة حتى لا تتفاقم وتؤدي الى الاضرار بالفرد نفسه وبالعامل في المصنع . هذا الى جانب الاهتمام بصحة العمال الجسمية لما بين ذلك وبين الصحة النفسية للعمال من علاقة وطيدة ولانها تقلل من قدرة العامل على الانتاج .

٤ - خلق الوعي بين مديري المصانع لاهمية تكوين علاقات طيبة بينهم وبين العمال فهذه العلاقة تؤثر تأثيرا كبيرا على صحة العامل النفسية وعلى انتاجه . فاذا كان المدير من النمط الديكتاتوري الذي يقسو على العمال ويستخدم كافة الاساليب لسلب حقوقهم فليس من المتوقع أن يحب العمال عملهم أو يقبلوا عليه . والعكس صحيح ناذا كان عطوفا عليهم ويثبجهم أدينا ماديا ويعاملهم كأدميين لا كآلات ويهتم بمشكلاتهم المادية والاسرية فان ذلك يحبب ائهم أعمالهم ويجعلهم يبذلون أقصى الجهد في الانتاج .

٥ - تطبيق وسائل الاختبار المهني على العمال عند التحاقهم بالعمل بحيث يختار أفضل المتقدمين للعمل ويستبعد غير الائقين للمهنة ممن لا تسمح لهم قدراتهم بمزاولة ماتطلبه المهنة من أعمال أو من المصائب بانحرافات نفسية تحول بينهم وبين مزاولة أعمالهم على أحسن وجه .

٦ - استبعاد العمال الجدد الذين يظهر لديهم استعداد للوقوع في حوادث أثناء العمل .

٧ - تنظيم عمليات التوجيه الجمعي للعمال بقصد معالجة المشكلات الجماعية التي من شأنها أن تؤثر في الانتاج وفي حسن سير العمل بالمصانع مثل سوء استخدام الآلات أو التباطؤ في العمل أو عدم القدرة على مواصلة بذل الجهد ... الخ .

٨ - وضع سياسة لتدريب العمال واعدادهم للأعمال المنوطة بهم عن طريق استخدام الوسائل النفسية المختلفة في التعلم والتدريب بحيث يستطيع العمال اكتساب المهارات المهنية المختلفة التي تجعلهم يقدمون أحسن الانتاج بأقل جهد ممكن .

٣ - دور الصحة النفسية في الاعداد للمهن المختلفة

(خلاصة بحث الدكتور « كارسون رين » أستاذ التربية بجامعة كارولينا الشمالية) .

بدأ الباحث الحديث الذي القاه في المؤتمر بالسؤال التالي :

ماهي الوسائل التي يمكن أن تساهم بها الصحة النفسية في اعداد الطلاب الذين سيعملون في المهن المختلفة : كالتربية والخدمة الاجتماعية والطب وطب الاسنان والصحة العامة والتمريض والقانون والهندسة وغيرها .

ولقد أبرز الباحث أهمية الصحة النفسية لما تقدمه من معلومات وخبرات تفيد الدارسين في المهن المختلفة وتجعلهم يتفهمون طبيعة عملهم الذي يكون له علاقة مباشرة بشخصيات الافراد وعوامل تكوينها وما يثيرها من دوافع .

وقد تناول الباحث بعد ذلك بشيء من التفصيل بعض المبادئ التي تستفيد من مبادئ الصحة النفسية والتي منها :

١ - التربية - تساعد الصحة النفسية المشتغلين بمهنة التدريس على فهم السلوك الانساني بصفة عامة من ناحية وفهم وعلاج المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ، والطلاب من ناحية أخرى . ومما لاشك فيه أن هذا الفهم يدعم قدرات المدرسين والمربين على فهم أنفسهم وفهم طلابهم مما يساعد على التعامل الصحيح في المجال المدرسي .

والواقع أن التربية والصحة النفسية تتفقان من حيث الهدف فكلاهما يهدف الى تنمية الفرد واحداث التكامل في شخصيته والعمل على أن يصبح قادرا على التكيف مع الجماعة التي يعيش فيها . ومادام المعلم يقوم بعملية تشمل نقل بعض الخبرات الى طلابه بالإضافة الى اهتمامه في الوقت ذاته بتكوين شخصيات هؤلاء الطلاب وتنميتها ، لذلك فانه كى يحقق هذه الاهداف يجب أن يكون ملما بالاسس النفسية التي اذا توافرت تحقق للفرد القدرة على التكيف .

فمثلا من يلجأ من المدرسين الى استعمال القسوة والضرب مع تلاميذه لاشك أنه لايراعي مبدأ هاما من مبادئ الصحة النفسية وهو ان عملية التعليم يجب أن تقوم على التفاهم والاشباع لا على القسوة لانها تؤدي الى الاحباط وهو عامل يحول دون تحقيق الصحة النفسية وذلك المدرس الذي لايراعي اسناد المسئوليات الى تلاميذه واشراكهم في وضع الخطط والعمل

على تحقيق هدف المدرسة إنما يقبر كفايات وامكانيات بشرية قد يكون في استغلالها خير الفرد والجماعة كما أن ذلك نوع من الاحباط الخطير على صحة التلاميذ النفسية ولا يقل عن ذلك خطراً على صحة الافراد النفسية فشل المدرس في تحقيق العلاقات الانسانية بينه وبين تلاميذه على مستوى أفقى أى على أساس قيام هذه العلاقات بينه وبينهم على أساس المساواة واحترام حرية الفرد وفرديته كفرد دون أى اعتبار لاختلافات أخرى هؤلاء هم المدرسون الذين يؤمنون بألوهية المدرس وحقه المقدس والفروق الاجتماعية بين الصغير والكبير .

ب - مدارس الطب والصحة العامة - أصبح الأطباء في أيامنا هذه يهتمون بالجوانب النفسية للمرض . وفي هذا الصدد قال الدكتور « ولينم ميننجر » في المؤتمر الذي عقد في تكساس عام ١٩٥٥ أن نصف المرضى الذين يذهبون الى الأطباء ويشكون من عطل جنسية إنما يعانون أساساً من اضطرابات انفعالية . وفي كثير من أنواع الامراض ابتداءً من قرحة المعدة الى امراض ضغط الدم تلعب الانفعالات دوراً كبيراً في الاضرار بالجسم . ولهذا أطلق على هذا النوع من الامراض العضوية الذي يتأثر بالاضطرابات الانفعالية اسم جديد هو « الامراض النفسية جنسية » (السيكوسوماتية) . والاتجاه الحالي يقوم على اعتبار أن الكثير من الامراض فيها جانب انفعالي وآخر جسي .

وتؤيد الانحشائيات ماقروء الدكتور ميننجر فقد ثبت أن عدد (الروشتات) التي تكتب للمرضى في إنجلترا مثلاً هو ٣٠٠ مليون روستة سنوياً وان ثلثها عبارة عن مسكنات ومهدئات تكتب للمرضى ليس لديهم عطل عضوية يشكون منها كما أثبت الفحص الطبى وانما ترجع العلل يشكون منها الى أسباب انفعالية . وهذا يدل على مدى الحساسة الناتجة من تعاطي هؤلاء المرضى لادوية لا لزوم لها فكل ما يشكون منه لا يخرج عن كونه اضطراباً في حياتهم الانفعالية .

والدلالة الطبيعية للحقائق السابقة تبين أثر الناحية النفسية والعقلية في توهم المرض وهذا هو الذى دعا أعضاء المؤتمر الى الاعتقاد بأهمية تدريس مبادئ الصحة النفسية للأطباء البشريين . وقد قدم الدكتور « صمويل بوجاز » الطبيب النفسى بجامعة هارفارد بأمريكا تقريراً عن برنامج الصحة النفسية للطلاب الذين يعدون للعمل في ميدان الطب جاء فيه :

« يتضمن برنامج الصحة النفسية في ميدان الطب نواحي عدة :

أولاً ب . أن يعرض طالب الطب نفسه قبل التحاقه بالكلية على محفل نفسى ليبصره بتكوينه النفسى .

ثانياً ب . يترتب على هذا أن يتصرف الطالب على نواحي القوة ومواطن الضعف فيه بالإضافة الى دراسة الطالب للمبادئ العامة للصحة النفسية مما يمكنه من التعامل مع المرضى بشكل يؤدي به الى إزالة عوامل الاضطراب دون اللجوء الى المسكنات .

وخلاصة القول ان تدريس مبادئ الصحة النفسية للأطباء يفيدهم في

فهم الجوانب النفسية للأمراض التي يشكو منها عملاؤهم وفي التعامل الصحيح مع هؤلاء العملاء . . وهنا يصبح استعمال المسكنات والمهدئات أمرا لا لزوم له وبذلك تتوفر ملايين الجنيئات التي تضيع في استيرادها من الخارج .

ج - التمريض - يعد التمريض من المجالات المهنية التي يجب أن تطبق فيها مبادئ الصحة النفسية . ذلك ان الممرضة تلتقي في مختلف الميادين التي تعمل بها بأناس يختلفون في أمزجتهم وفي تكوينهم الانفعالي .

ومن ثم فحاجتها الى مبادئ الصحة النفسية ملحة اذ عن طريقها تستطيع أن تعامل هؤلاء المرضى بشكل يعمل على التخفيف مما يعانونه من اضطرابات ان لم يكن على الشفاء منها . والمهم ان استبصار الممرضات بمبادئ الصحة النفسية يساعدهن على أن يقمن علاقتهن بالمرضى بشكل ايجابي يؤدي الى ثقتهم فيهن وتعاونهم معهن وقد ذكر الدكتور ميننجر ان جميع المستشفيات الامريكية في الوقت الحاضر تعنى بتدريس مقررات في الطب النفسي والطب العقلي لمدة ثلاثة شهور لهيئة التمريض بها .

د - التربية الصحية - يهتم المشتغلون بالتربية الصحية بالعناية بالفرد من جميع النواحي التي تتضمن نموه :

تغذيته - صحته الجسمية - حياته الاجتماعية والعائلية - الامراض التي يتعرض لها - وكذلك الجوانب النفسية من حياته .

وهنا تبدو أهمية الصحة النفسية التي يمكن العمل على تدعيمها للأفراد عن طريق التربية الصحية التي يجب نشرها بين افراد المجتمع في مختلف مجالات الحياة كالمدارس والمصانع والمؤسسات . .

ويمكن أن يقوم بنشر الوعي بالتربية الصحية في النواحي السابقة أناس يتخصصون في الوسائل المختلفة التي تساعد الناس على حل مشكلاتهم الخاصة وتبصيرهم بمبادئ الصحة العامة وبذلك يستطيع أفراد المجتمع أن يتجنبوا الامراض الامر الذي يترتب عليه حسن التكيف الناتج عن الصحة النفسية والجسمية السليمة .

ولقد رأى المؤتمر أن واجب الدولة لم يعد بعد مقصورا على العناية بوقاية الفرد وعلاجه من الناحية البدنية بل أصبح يشمل العناية به من الناحية النفسية والعقلية . ولاتقف مهمة الدولة في هذا على العناية بما اصطلح على تسميته بالمرض النفسي والعقلي اذ ليس هذا سوى الوجه الاخير من سلسلة العمليات النفسية التي يمكن في كثير من الحالات أن نقيها قبل أن تستفحل بل يوجد بجانب ذلك أمور كثيرة تشتمل عليها العناية بالتربية الصحية وصحة الانسان العامة ومن أهمها العناية بالفرد ككائن اجتماعي والعناية بالمظهر الثقافي للفرد والكشف عن أثر المجتمع والضغط النفسية على بناء شخصية الفرد وما يترتب على ذلك من ضرورة رعاية الام السليمة للطفل . أضف الى ذلك دراسة بعض المشكلات الكبرى مثل ادمان الخمر والمخدرات وكثرة الطلاق والتعطل عن العمل وهي مشكلات تؤدي بلا شك الى سوء صحة الفرد النفسية والجسمية .

وقد انتهى المؤتمر نتيجة لذلك الى المنسادة بنشر التربية الصحية والاكثر من المربين الصحيين الذين ينشرون مبادئها في المدارس وبين الاسر وفي المؤسسات الاجتماعية والمصانع وبين أفراد المجتمع بصفة عامة . ولأجل أن يقوم هؤلاء المربون بواجبهم يجب أن يزودوا بالثقافة والاعداد الذي يؤهلهم للقيام بوظيفتهم ومن أهم نواحي ذلك دراسة التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والصحة النفسية والصحة العامة .

هـ - القانون - ناقش المؤتمر علاقة الصحة النفسية بالقانون . وأكد المؤتمر حاجة العاملين في ميدان القانون الى تفهم مبادئ الصحة النفسية . فالقانون يهدف الى تطبيق الجزاءات المختلفة على الذين يرتكبون الاعمال الاجرامية لكي يمنعهم من معاودة ارتكابها ولكي يستطيع أن يصل بالمجتمع الى حال أفضل مما هو عليه .

غير أن رجل القانون لا يستطيع أن يحقق هذا الهدف الا اذا كان على علم وخبرة بالدوافع التي قد تدفع الفرد الى الانحراف وبذلك يتيسر له أن يطبق من الجزاءات ما يستأصل هذه الدوافع أساسا . كذلك يستطيع اذا كان على علم بمبادئ الصحة النفسية أن يختار من العقوبات ما يساعد على تعديل السلوك واعادة بناء الشخصية بناء سليما وأن يستبعد ما يؤدي الى تدميرها . وهكذا نجد أن رجل القانون - لكي يستطيع أداء مهمته على خير وجه ولكي يحقق أهدافه - يجب عليه أن يتعمق في دراسة دوافع السلوك وهذا هو الذي دعا المؤتمر الى المناداة بضرورة تدريس الصحة النفسية لطلاب القانون .

٤ - ميدان التعليم

ناقشت لجنة من الاخصائيين موضوع « الصحة النفسية في معاهد المعلمين » . وقد حضر هذه اللجنة مندوبون عن كندا وألمانيا والفلبين واليونان والنرويج والولايات المتحدة الامريكية واسبانيا والبرتغال والجمهورية العربية المتحدة . وكانت مقرة اللجنة الدكتور « جيرترود سوكن » التي مثلت ألمانيا الغربية .

وقد ناقشت اللجنة هذا الموضوع من الناحيتين التاليتين :

أولا - أهمية الصحة النفسية في حياة الافراد .

ثانيا وسائل تحقيق الصحة النفسية في معاهد المعلمين وتشمل :

١ - اختبار الطلاب

ب - العلاقات الانسانية داخل معاهد المعلمين

ج - المنهج

د - صحة المدرس النفسية

هـ - الخدمات النفسية والاجتماعية في معاهد المعلمين .

أولا - أهمية الصحة النفسية

أصبحت الصحة النفسية ضرورة لازمة لكل مواطن لانها من مقومات

حياته الاساسية • فهي لازمة ليشعر الفرد بالسعادة والرضا عن نفسه وهي لازمة لتوفر له القدرة على الانتاج والعمل والتحمس للحياة وبعبارة أخرى القدرة على النوافق في الحياة الاسرية والمهنية والاجتماعية بصفة عامة •

واذا كان توافر الصحة النفسية لاي مواطن ضروريا للأسباب السابق ذكرها فهو أشد ضرورة لطلاب معاهد وكليات المعلمين الذين سيقومون في المستقبل بتنشئة الاجيال الصاعدة عندما يمارسون مهنة التدريس •

ولتحقيق أسباب الصحة النفسية لدى الطلاب في معاهد المعلمين ناقشت اللجنة بعض الوسائل التي تكفل ذلك وهذا يدعونا الى عرض البحوث والمناقشات التي دارت بصدد القسم الثاني من أعمال اللجنة •

ثانيا - وسائل تحقيق الصحة النفسية في معاهد المعلمين

١ - اختبار طلاب معاهد المعلمين

وجدت اللجنة ان طلاب معاهد المعلمين يجب أن تتوافر فيهم صفات معينة ينبغي أن يعمل المسئولون على تنميتها • وفي مقدمة هذه الصفات القيادة والشعور بالامن والاتزان الانفعالي والا كان طلاب معاهد المعلمين معولا يهدم شخصيات التلاميذ - حينما يمارسون مهنة التدريس - بدلا من أن يكونوا عامل بناء •

كل هذا دعا اللجنة الى المناداة بالتدقيق في اختيار الطلاب الراغبين في الالتحاق بمعاهد وكليات المعلمين بحيث لا يكون التحصيل الدراسي والدرجات العالية هي الاساس في اختيارهم وانما يجب أن يكون الاساس توافر صفات نفسية وجسمية وثقافية معينة • ذلك لان مهنة التدريس تتطلب الشخصية المتكاملة المرنة الخالية من الانحرافات النفسية. والدليل على ذلك أنه يحدث أحيانا أن يحصل تلميذ على درجات عالية ولكنه مع ذلك قد يكون غير صالح لمهنة التدريس لانه يعاني من بعض مظاهر القلق الذي يحول بينه وبين أداء مهنة التدريس بطريقة سليمة • فالعامل الاساسي الذي يحدد نجاح المدرس أو عدم نجاحه هو قدرته على تكوين علاقات ايجابية مع التلاميذ وغيرهم من المتصلين بعملية التربية والتعليم داخل المدرسة وخارجها •

وكذلك أكد المؤتمر ضرورة استبعاد الافراد الذين لا يتمتعون بالصحة النفسية كالأفراد غير المتحمسين للعمل أو غير القادرين على الانتاج • والشخصيات الجامدة ذات الاتجاهات السلبية تجاه المجتمع ، فان مثل هؤلاء الافراد يشكلون خطرا كبيرا على المجتمع اذ يعكسون هذه الاتجاهات غير الموعوب فيها على التلاميذ مما يؤثر أسوأ الاثر في شخصياتهم وفي صحتهم النفسية •

لذلك كله رأت اللجنة أن تكون أسس الاختبار هي :

١ - الكشف الطبي على الطلاب لاستبعاد ذوي العاهات والذين لديهم أمراض عضوية تحول بينهم وبين بذل الجهد اللازم لمهنة التدريس •

٢ - تطبيق مجموعة من الاختبارات النفسية التي تساعد على الكشف عن ميول الطلاب واستعداداتهم العقلية والنواحي المزاجية والانفعالية. فهذه كلها جوانب هامة تساعد على التنبؤ بما يمكن أن تصير اليه شخصية الطالب في المستقبل .

٣ - المقابلة الشخصية . اذ عن طريقها يوضع المختبر في مواقف تكشف عن قدرته على التصرف في المواقف التي سيواجهها في عمله في المستقبل .

ب - العلاقات الانسانية داخل المعاهد :

ناقش المؤتمر بعد ذلك الدور الذي تلعبه العلاقات الانسانية في تحقيق الصحة النفسية بين الافراد وبحث بصفة خاصة الدور الهام الذي تلعبه العلاقات الانسانية بين المدرس وطلابه في بناء شخصياتهم لدرجة أنه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل الى نجاح الموقف التعليمي أو فشله . وهناتبدو أهمية العلاقات المتبادلة بين الطلاب وأساتذتهم في معاهد المعلمين فمن الضروري أن تكون هذه العلاقات من النوع الذي يقوم على الود والالفة والاحترام المتبادل .

وبناء على ذلك رأت اللجنة أن من أول واجبات المعلم العمل على محبة طلابه وكسب حبهم له . كذلك ينبغي على المعلم أن يحاول أن يجد أشياء طيبة في كل طالب على حدة وأن يعبر عن تقديره لهذه النواحي الطيبة علنا وفي وضوح تام فذلك من شأنه أن يدعم العلاقات الانسانية بالمعاهد وأن يجعلها مكانا صالحا محببا لدى الطلاب .

كما أشار المؤتمر الى أن من العوامل التي لا تحقق الصحة النفسية أن يبدأ المدرس علاقته مع طلابه عن طريق اظهار السلطة أو النقد أو التجاهل ذلك ان هذا الاسلوب يثير الخصومة ويدفع الطلاب الى أن يسلكوا مسلكا عدائيا تجاه المعهد وهذا من شأنه أن يجعل المعهد عاجزا عن أداء رسالته على خير وجه .

والطلاب في معاهد المعلمين حين ينشئون على هذا الاسلوب من المعاملة يعكسونه على تلاميذهم عندما يتخرجون ويعملون في ميدان التربية والتعليم . وعلى العكس من ذلك فان طالب معاهد المعلمين الذي نشأ نشأة تقوم على أساس حسن من العلاقات الانسانية الطيبة لاشك أنه يوفر لتلاميذه في المستقبل حب الدراسة والتحمس لها .

ج - الصحة النفسية والمنهج

ناقش المؤتمر المنهج كوسيلة من وسائل تحقيق الصحة النفسية لطلاب معاهد المعلمين ورأى ان يكون ذلك عن طريق النواحي التالية :

١ - موضوعات المنهج :

يجب أن يشمل المنهج في معاهد المعلمين المقررات التي تعين المعلم على القيام بعمله . ومن بين هذه الموضوعات - علم النفس الاجتماعي - وسيكولوجية النمو - وسيكولوجية الاطفال الشواذ . كذلك يجب أن يشمل

المنهج مقررًا في مبادئ الصحة النفسية يساعد الطالب على فهم الشروط الأساسية للتوافق الجيد بحيث يعمل على تطبيق هذه الشروط في علاقاته مع تلاميذه وفي فهمه لحاجاتهم النفسية وميولهم ورغباتهم . . . الخ .

٢ - طريقة التدريس :

يجب أن تكون طريقة التدريس بحيث تسمح للطالب بالحرية والمساهمة في اختيار الموضوعات الدراسية . وبذلك تكون هذه الموضوعات نابعة من الطالب نفسه وليس فيها ما يشعره بأنها مفروضة عليه بحيث يجعله يزهد فيها . أن الطالب حين يتنفس ويعمل في جو مملوء بالحرية يكون أكثر توافقًا مع الآخرين ومع نفسه أما إذا كثرت عليه الضغوط وفرض عليه المنهج وطريقة التدريس بشكل لا يجعله قادرًا على التعبير عن نفسه فانه حينئذ يرداد قلقًا واضطرابًا ويعجز عن التوافق وعن العمل . لذلك يجب أن تعمل معاهد المعلمين على مراعاة هذه المبادئ حتى يتعود الطلاب إذا ما تخرجوا وعملوا في ميدان التعليم تطبيق هذه المبادئ والعمل وفقًا لها .

٣ - أهمية الدراسات التجديدية :

ناقش المؤتمر موضوع الدراسات التجديدية وأثرها في تجديد معلومات المعلم وزيادة خبراته . الأمر الذي يدعم ثقته بنفسه ويجعله أقدر على التفاعل مع طلابه . لذلك ينبغي أن تعد لخريجي معاهد المعلمين - من حين لآخر - دراسات تهدف إلى تجديد خبراتهم . ذلك أن المعلم - وخاصة معلم المرحلة الأولى - في حاجة إلى تجديد الخبرة والاتصال الدائم بالتيارات التربوية الحديثة . ولا شك أن هذه الدراسات التجديدية تحطم الجمود الذي يصيب الغالبية من المدرسين بسبب مشاغلهم الكثيرة .

د - صحة المدرس النفسية :

ناقشت اللجنة العوامل التي تؤدي إلى شعور المدرس بعدم الرضا عن نفسه وعدم التحمس للعمل . وقد أكدت جميع المناقشات التي دارت بين المندوبين الذين يمثلون دولًا مختلفة في إفريقيا وآسيا وأوروبا وأمريكا أن العامل الأول المسئول عن هذا الشعور يرجع إلى مركز المدرس نفسه وأن هذا المركز في حاجة إلى تدعيم . لذلك فقد أشار المؤتمر إلى ضرورة العناية بهذه الناحية ، فالإنسان لا يحس بالسعادة إلا إذا أحس أن المجتمع يقدره ويقدر عمله . وانتهت المناقشات إلى ناحيتين هما سبب نزاع مركز المدرس في المجتمع .

في المجتمع :

الناحية الأولى - ترجع إلى تعدد الجهات التي يتخرج منها المدرس الذي يترتب عليه تعدد مستويات المدرسين . وهذا من شأنه أن يؤدي بالبعض إلى الشعور بالنقص نتيجة للتنافس بين هذه المستويات وما يتبع ذلك من تحيز وتعصب وتقليل من شأن الغير . . . الخ . وهكذا نجد أن تعدد مستويات المدرسين من شأنه أن يصيب العلاقات الانسانية التي يجب أن تسود بينهم بالفتور والاضطراب .

اما الناحية الثانية - فترجع الى نظرة المجتمع الى المدرس فبالرغم من أهمية العمل الذي يقوم به المدرس للمجتمع . . بالرغم من أن المدرس هو مصدر كل إنتاج في المجتمع ، اذ هو الذي يربى له أطباءه وأساتذته ومهندسيه وقضاة . . . الخ ، وباختصار هو الذي يمد المجتمع بالطاقات البشرية التي تدير نواحي النشاط المختلفة فيه - بالرغم من هذا كله ما زال المجتمع ينظر الى مهنة التدريس نظرة لا تتفق والرسالة الضخمة التي يؤديها المدرس وهذا من شأنه أن يؤدي الى اضطراب صحة المدرس النفسية كما أنه يؤدي الى استهتاره بالعمل مادام الناس لا يقدرونه .

فماذا نفعل اذن لكي نتلافى هذه الاضرار ؟

١ - يجب أولاً أن نغير من نظرة المدرس الى نفسه . ففكرة المرء عن نفسه هي الأساس الذي يدفعه الى العمل أو الى التخاذل . وهي التي تملؤه بالثقة أو القلق أو الامن . . بل أن الفرد اذا اعتقد بقيمته وقيمة عمله استمر في هذا الاعتقاد وعمل بدافع منه مهما كانت فكرة الآخرين عنه .

٢ - لا بد أن نغير نظرة المجتمع الى المدرس وهذا يقتضى أن نعمل على تنوير الشعب وزيادة وعيه بأهمية الرسالة التي يؤديها المدرس للمجتمع .

٣ - ويفيد في هذا المجال أيضاً أن يكون أفراد المجتمع على صلة دائمة بالمدرسة حتى يعرفوا مدى ما يبذل المدرس والمدرسة من جهود وبذا يتيسر لهم أن يقدروا هذه الجهود حق قدرها .

٤ - يجب أن نرفع من مستوى اعداد المعلم . فزيادة خبرة المعلم وزيادة معلوماته من شأنها أن تؤدي الى تحسين صحته النفسية وزيادة ثقته بنفسه . لذا يجب أن ينظر المسئولون الى مهنة التدريس على أنها مهنة كسائر المهن تتطلب استعداداً خاصاً ويصلح لها أفراد معينين لا على أنها المهنة التي يصلح لها كل فرد .

٥ - يجب أن يهتم المسئولون برفع مستوى المدرس الاقتصادي وبخاصة مدرس المرحلة الاولى . وذلك أن تقدير المجتمع وتقدير الدولة الذي يتمثل فيما تعطيه للمدرس من أجر هو الباعث الاكبر الذي يدفعه الى الانتاج والعمل . ويجب أن تساوى مهنة التدريس في المستوى الاقتصادي بقية المهن الأخرى كالقضاء والطب وغيرها اذ أن ما يبذله المعلم في سبيل أداء رسالته لا يقل أبدا عما يبذله أفراد المهن الأخرى بل أنه قد يزيد .

هـ - الخدمات النفسية والاجتماعية بمعاهد المعلمين :

ناقشت اللجنة ما يكتنف حياة طلاب معاهد المعلمين من مشاكل وما قد يصيبهم من صعوبات واحباطات خلال فترة الدراسة تجعلهم غير قادرين على الاستفادة من التعليم في حياتهم الدراسية أو أداء رسالتهم بشكل يدل على الرضا والتحمس .

لذلك رثى أنه من المفيد أن تزود تلك المعاهد بالموجهين النفسيين والمشرفين الاجتماعيين ليقدموا الخدمات النفسية والاجتماعية للطلاب الذين هم في حاجة الى هذا النوع من الخدمات من جهة ومن جهة أخرى ليقوموا بوضع برامج وقائية للصحة النفسية بالمعاهد وأخرى اجتماعية .

وقد أوصت اللجنة بالوظائف والخدمات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن يؤديها الموجه النفسي والاختصاصي الاجتماعي في معاهد المعلمين وهي :

١ - اكتشاف المشكلات العامة لدى طلبة المعاهد بوجه عام ومعرفة أسبابها والعوامل المؤدية اليها والعمل على ازالة أسبابها واستئصال تلك العوامل على النحو الذي يؤمن استمرار نمو الطلبة نموا سليما في النواحي المختلفة وقيهم العوامل ويجنبهم الاسباب التي تعوق هذا النمو .

٢ - اكتشاف الحالات الفردية التي تحتاج الى عناية خاصة مثل حالات الانحراف النفسي والسلوكي وعدم التكيف التربوي والاجتماعي في المدرسة وخارج المدرسة .

٣ - احالة هذه الحالات الى الاختصاصيين الذين يتولون علاجها أو تناولها في حدود اعدادهم الخاص .

٤ - عمل برامج وقائية للصحة النفسية للطلبة مثل : تنظيم أوقات فراغ التلاميذ وأوقات العمل واختيار الاصدقاء وتوجيههم الى الاندماج بالجماعات المختلفة للمشاركة في الواجه المختلفة للنشاط الاجتماعي والرياضي بالمعاهد . . . الخ - فهذه النواحي كلها يمكننا من التعرف على مواطن القوة في الطلاب والعمل على تنميتها مما يدعم شعورهم بذواتهم ويساعدهم على النمو المتكامل .

٥ - تنظيم ندوات شهرية تجمع الاباء والطلاب تناقش فيها مشكلات الطلاب بصراحة فيزداد وعي الآباء بها فتضيق الفجوة بين الآباء والابناء . . .

٦ - القيام بتوزيع الطلاب على معسكرات العمل ومعسكرات التربية العسكرية لأن في هذا مايساعد على رفع الروح المعنوية بينهم ومساعدتهم على أداء أدوارهم في الحياة بعد ذلك .

رابطة خريجي معاهد وكليات
التربية - اللجنة الثقافية

الندوات الثقافية لعام ٥٩ / ١٩٦٠

المكان	تاريخ الندوة	الموضوع	السيد الحاضر
نادى الرابطة	٥٩/١١/٢١	افتتاح الموسم الثقافي وحدة العملية التربوية (بمناسبة اجتماع شعبة التربية الفنية)	الدكتور عبد العزيز القوصي رئيس الرابطة
» »	٥٩/١٢/١٠	صحافتنا بين الامس واليوم	الدكتور سيد أبو النجاء مدير عام أخبار اليوم
» »	٦٠/ ١/ ٧	وحدة الجغرافية الطبيعية في الوطن العربي	الدكتور سيد محمد نصر مراقب المواد الاجتماعية بالمركزية
» »	٦٠/ ١/١٤	الطاقة الذرية	الاستاذ عبد النعم العشري رئيس قسم الطبيعة بكلية المعلمين
كلية التربية	٦٠/ ١/٢٧	التدريب في التربية والتعليم	الاستاذ أحمد الارماني رئيس قسم التدريب بالوزارة
نادى الرابطة	٦٠/ ٢/١١	الاتحاد القومي والتربية الاساسية	الاستاذ محمد سعيد قدرى مدير عام التربية الاساسية بمركز الليان
» »	٦٠/ ٢/٢٥	الثورة التصورية تجاه مفهوم الانسانية في القرن العشرين	الدكتور صلاح مخيمر استاذ علم النفس بكلية المعلمين
» »	٦٠/ ٣/١٠	القومية العربية والتيارات السياسية المعاصرة	الدكتور عبد الشافي غنيم استاذ التاريخ المساعد بكلية المعلمين
كلية التربية	٦٠/ ٣/١٧	التربية العربية والحركات الانفصالية في التاريخ العربي	الدكتور أبو الفتوح رضوان وكيل كلية التربية بالمنيرة
نادى الرابطة	٦٠/ ٣/٢٤	التربية الفنية في المدارس الثانوية	الدكتور محمود يوسف البسيوني رئيس قسم التربية وعلم النفس بالمعهد العالي للتربية الفنية للمعلمين
» »	٦٠/ ٣/٣١	التكافل الاجتماعى في الاتحاد القومى	الدكتور عبد الشافي غنيم
» »	٦٠/ ٤/١٤	عيد الربيع	الاستاذ عبد الحميد لطفى (وكيل كلية البنات)

Journal of Education

OFFICE OF THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE UNIVERSITIES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO
17 Liberation Square - Cairo

• Dated Quarterly November, January, March and May.

• Publishes Essays and Research Dealing with Education,
Teaching, and Related Fields.

• All Rights Reserved for the Association.

• Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed
Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation
Square, Cairo, Tel. 31486.

• All other correspondence to be addressed to Dr. Mohammed
El-Hadi Afifi, Executive Director at the same address.

• Annual subscription as follows:
Minimum Period of Subscription one year.

Membership P.T. 84

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15 Palestine & Jordan 200 MFL

Syria and Lebanon 200 L.P.T. Iraq 200 FHL

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO

EDITOR : DR. ABD EL AZIZ EL-KOUSSEY

2nd Issue

January 1960

Year XL

CONTENTS

	Page
An address delivered by Mr. Kamal El-Din Hussein at the Meeting of Arabic-Speaking States on their Science Resources and Technological Change	1
Educational Implications of Technological Change in U.A.R. Dr. Abdel Aziz El-Koussey	3
Arab Nationalism and Its Implications in Civics. Dr. Aliou El-Foutouh Radwan	7
A Comparative Study of Civic Courses. Ustaz Mohamed Khairi Barhi	24
The Teacher of Civics Dr. Mohamed El-Hadi Afifi	34
On Civics — A speech on the Close of the 4th Arab Cultural Conference. Dr. Abd-el-Aziz el-Koussey	45
Replanning Social Studies in Elementary Schools. Ustaz Halim Greis	47
A Study on School Punishment Dr. Mohamed Khalifa Barakat	51
Model Schools in the Egyptian Region, U.A.R. — 2. Dr. Mohammed El-Channam and Dr. M.H. Afifi	63
A Report on the 12th Conference on Mental Hygiene. Dr. Mustafa Fahmi	71
The Cultural Programme of the Association	87

صحيفة التربية

العدد	مارس	العدد
الثالث	١٩٦٠	الحادية عشر

في هذا العدد

الدكتور عبد العزيز القودي	الأسس التربوية القومية العربية
الاستاذ محمد محمد المحزرجي	توجيه المناهج في المرحلة الابتدائية
الاستاذ محمد حمزة حربي	الانتماء المدرسية - معانيها وآثارها
الدكتور محمد رمزي القوي	حاجتنا الى تنظيم لائحة لائحة
الدكتور عبد اللطيف فواز	تخطيط الماهية والاهمية
الدكتور محمد خليفة بركات	المفاهيم المدرسية
الدكتور محمد احمد الغنام	ادارة المدارس المتوسطة
الدكتور محمد الهادي عفيفي	البريد مطبوعه برقيات
الاستاذ عبد الرشيد الساق	المعبر الى المدرسية
الاستاذ واديف عزيز	القيام تنظيم
الاستاذ لبيب الشاروني	من السك المبررات التربوية
	من السك المبررات التربوية

رئيس التحرير	رابطه خريجي
الدكتور عبد العزيز القودي	معاهد وكليات التربية بالقاهرة

مكتبة المشرق

مكتبة المشرق خريجي معاهد وتلكيات التربية بالقاهرة
١٢ ميدان التحرير - القاهرة

- كتاب السيرة الذاتية للمؤلفين في تاريخ مصر
- كتاب الصحافة المطبوعة والاعلام التي تعالج شؤون التربية والتعليم في العمل بها .
- سيرة الخريجين الخاصة على مدار الصحافة من مقالات وابحاث ورسوم مسبوقة لرايطة خريجي معاهد وتلكيات التربية .
- من المقالات : الدكتور محمد خليفة بركات - خريج معاهد التربية ١٢ ميدان التحرير - القاهرة .
- من المقالات : الدكتور محمد الهادي عفيفي - مدير ادارة الصحافة في العنوان نفسه .
- مجلة المشرق السوي .

مدير والمسؤولان :

٨١ الانسراك السوي في عضوية الواجهة
والصحيفة

٦ الانسراك السوي في الصحافة فقط

١. طلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالعنوان ١٥ قوسا .

ولا يقبل الانسراك الا من سنة

نوع الصفحة

مصر والسودان ١٥ قوسا فلسطين وشرق الاردن ١٠٠ ملا

المسال وسوريا ٢٠٠ قالس

طبع بمطبع دار اخبار اليوم

صحيفة التربية

السنة	مارس	العدد
اثانية عشر	١٩٦٠	الثالث

في هذا العدد

صفحة

١	الاسس التربوية للقومية العربية
٤	توجيه التلاميذ بعد المرحلة الابتدائية
٩	الادارة المدرسية : معناها واسسها
١٤	حاجتنا الى تخطيط لصحة نفسية
٢٣	تخطيط المناهج على أساس قومي
٢٩	العقوبات المدرسية (٢)
٣٥	ادارة المدارس النموذجية (٣)
٤٣	التربية عند برتراند رسل
٥٤	المختبرات المدرسية
٥٩	ارقام تتكلم
٧٧	من انباء المؤتمرات التربوية - من مكتبة التربية وعلم النفس ...

رئيس التحرير
الدكتور عبد العزيز القوصي

رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

الأسس التربوية للقومية العربية

للدكتور عبد العزيز القوصي
المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

يتطلب تحقيق القومية العربية كأسلوب تفكير ، وأسلوب حياة أن يتحمل المواطنون
أحرب مقوماتها ، وروحها واتجاهاتها في سلوكهم ذلك أن تحقيقها لا يكون بمجرد
الحديث عنها ، وإنما بممارستها ممارسة فعلية . وفي هذا المقال يتناول الدكتور
عبد العزيز القوصي دور التربية في هذا السبيل ، على أساس أن التربية هي
صناعة المواطنين ، وعن طريقها يمكن تشكيل سلوكهم وتوجيهه ، فالتربية من
أجل القومية العربية ينبغي أن تهدف إلى تشكيل المواطنين في اتجاه عربي
بحيث يحترمون كل شيء عربي وكل أسلوب عربي والتراث العربي والمستقبل
العربي . ويتطلب هذا كله إعادة النظر في أبعاد العلم وفي المنهج والكتب ،
والعلاقات المدرسية في جميع المدارس العربية في أنحاء الوطن العربي .

للوصول إلى تدعيم القومية العربية والمحافظة عليها وانماؤها ينبغي
إعداد عقول النشء لتحقيق هذا الاتجاه . فنحن نريد أن نعد أبناءنا وبناتنا
ليكونوا مشبعين أكبر تشبع بفكرة القومية العربية وروحها واتجاهاتها
وأهدافها . ذلك أننا ندرك أن القومية كالوطنية ، فكما أن الوطنية حب
الوطن كذلك القومية هي حب القوم الذين ينتمي إليهم الإنسان . وحب
الإنسان لقومه كحبه لأسرته ولأهل طائفته ، كما أن حب القوم ينمو
ويقل ويخضع لكل ما تخضع له الكائنات الحية النامية من
قواعد التغذية والنمو والحركة والدفع وما إلى ذلك . ثم إن القومية
تقوم على أركان أهمها الاشتراك في اللغة وكذلك الشعور المشترك بوجود
خطر مشترك ، ومن هذه الأركان أيضا اشتراك التاريخ واشتراك
الأهداف واشتراك الآلام واشتراك الآمال والاشتراك في المصاهرة وغير
ذلك من عوامل الامتزاج . ومن المؤكد أن عناصر الامتزاج كلها عوامل
مساعدة ، أما العوامل الأصلية فهي وجود هذا الشعور بالتعاطف
واشتراك اللغة والاشتراك في الشعور بأن هناك خطرا مشتركا يهدد
مصلحة الجميع .

فعلينا إذن أن نعرف كيف نعد أبناءنا وبناتنا لنصل بهم في هذا
الشعور إلى أقوى درجاته وإلى أن يكون شعورا له فاعليته وله نتائج
الإيجابية البناءة . ويخطر على ذهننا أننا لا بد من رعاية المعلمين قبل
قيامهم برعاية أبنائهم في هذه الناحية .

والمعلمون قد اتجهوا لعقد مؤتمراتهم التي تمكنوا فيها من درس
العوامل (النفسية) والعوامل التاريخية وغير ذلك من العوامل الكثيرة

دراسة مستفيضة ترتب عليها أن أصبحت القومية العربية بفكرتها وروحها وأهدافها ومكوناتها جزءاً لا يتجزأ من تكوين المعلم العربى . ومعنى ذلك أن كل معلم لكل مادة فى كل فرقة فى أى بلد من البلاد العربية يعد نفسه الى جانب قيامه بتدريسه مادته معلماً ومربياً لمليدات القومية العربية . ومعنى هذا أن تربية التلاميذ تربية قومية عربية لا يختص بها مدرس التربية الوطنية أو مدرس التاريخ أو مدرس اللغة العربية ، وإنما هى رسالة كل معلم مهما كان تخصصه .

والسبيل الى تربية القومية العربية لا يكون بمجرد التحدث عنها وإنما يكون بممارستها ممارسة فعلية - فإذا كانت القومية العربية هى حب قوم العرب وحب تاريخهم وحب أمجادهم وحب حياتهم فإن السلوك الذى يصدر عن المعلمين والحو الذى يهيئه المعلمون للتلاميذ يجب أن يكون سلوكاً يكمن خلفه الايمان بالقومية ويجب أن يكون جواً يشيع فيه هذا الايمان . وأتينا نريد من المعلمين ومن الكتب ومن المناهج ومن الحو المدرسى - نريد من كل هذا أن يشيع فيه جو القومية العربية كما يشيع من حولنا الهواء الذى نتنفسه والماء الذى نشربه .

وهذا الذى نقوله عن المدرسة يمكن أن نقوله كذلك عن البيت وأن نقوله عن المجتمع وعن مكان العمل ، مزرعة كان أم مصنعا أم غير ذلك . وأتينا نريد من أبائنا فى بيوتنا أن يحترموا كل شىء عربى وكل أسلوب عربى وكل كلام عربى . . . وهذا لا يكون الا اذا صدر هذا الاحترام عن الكبار . ومن الجائز أن يقال أن الغرب قد بعث الينا بلغة أو بأسلوب حياة أو بأغان أو بموسيقى أو بأفلام أرقى مما لدينا ولكن علينا أن نذكر أيضاً أن هناك محاولات لترقية الاغاني الشعبية والموسيقى الشعبية وأساليب الحياة الشعبية . وهذه كلها لها جاذبية خاصة ويستجيب الناس لها ، فعلىنا بدل أن نقتلها ونحل محلها أشياء أخرى مستوردة من الغرب أن نرقى بها وأن نحترمها ونتذوقها ونجلها .

ويوجد فى الوقت الحاضر فى مختلف البلاد العربية من الوان الفناء والموسيقى والفن التصويرى والادب وغير ذلك مما تستجيب له أرقى العقليات العربية استجابة كاملة ، ولكن علينا أن نجتمعها ونبلورها ونبرزها ونعمقها . ويقوم بذلك المجلس الاعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية وكذلك وزارة الثقافة والارشاد القومى ونتجه كذلك للوصول الى احياء الطابع الفنى العربى - هذا أسلوب من الأساليب العملية التى تتجه اليها البلاد لتربية الشعوب العربية تربية مؤسسة على فكرة القومية العربية وروحها .

نحن لاندعو الى احتقار الغرب ولا الى كراهيته ، وإنما ندعو الى ألا نحترم الغرب الى الحد الذى يجعلنا نغمط أنفسنا حقوقها ولا نقدرها حق قدرها . فيجب أن نسعى الى أن نرفع من قدر أنفسنا فى أنفسنا حتى نصل الى أن نقدر أنفسنا على المستوى الحقيقى - كذلك يجب أن نسعى الى أن نجعل الغرب يخفض من علوائه فى تقديره لنفسه حتى يصل فى تقديره لنفسه الى المستوى الذى ينبغى أن يضع نفسه فيه .

هذه كلها مبادئ توجهنا فى تربية أبائنا فى بيوتنا وتربيتهم فى مدارسنا .

وتوجهنا في اعداد مناهجنا وكتبنا ومعلمينا وتوجهنا أيضا في الوجهة التي يتخذها المجتمع اتربية الشعب بصفة عامة ، علينا كذلك أن نبصر أبناءنا بأحداث التاريخ وبأن العرب كان لهم في الماضي جهد مثمر مازالت الانسانية تنعم بآثره حتى اليوم ، فيجب أن نعلم أبناءنا أن العرب قادوا حركة الكشف العلمى والتجريب العلمى في ميادين الكيمياء والطبيعة والرياضيات والفلك وعلوم الاحياء وعلوم الاجتماع وغير ذلك .

وعلىنا أن نذكر لهم أعمال جابر بن حيان فى الكيمياء والخوارزمى فى الرياضيات وابن الهيثم فى العلوم الطبيعية وابن سينا فى الطب . . . وعلىنا أن نذكر هؤلاء الأبطال وأعمالهم وأن نتذكر أن الغرب قد حاول أن يبرز أسماء علمائه فأضاع أسماء علماء العرب . ولكن التاريخ يشهد بأن علماء الغرب فى أوائل عصر النهضة كانوا يفخرون بأنهم يتعلمون اللغة العربية حتى يطلعوا على علم العرب ، كما نتعلم الآن نحن الانجليزية حتى نطلع على علم الغرب .

علينا أن نعلم أبناءنا أن أمثال العرب وحكمهم وأدبهم وفنهم أكثر تركيزا من أمثال الغرب وحكمهم وأدبهم وفنهم . علينا أن نعلمهم ذلك بصورة عملية ونعلمهم اياه عن ايمان راسخ ذلك لان حكمة العرب اقدم من حكمة الغرب فهى أكثر تركيزا واشد صفاء .

علينا أن نعلم أبناءنا الاعتزاز بعروبيتهم وتاريخهم وبناتصاراتهم ، وعلىنا أن نحى أدبهم وشعرهم وتمثيلاتهم ، وعلىنا أن ننقل للغرب شيئا من هذا حتى نعود الغرب على احترامنا .

كذلك علينا أن نعلم أبناءنا الكثير عن ثروة البلاد العربية وما بها من قوة بشرية وقوة طبيعية ، وأن نشرح لهم تاريخهم بحيث يعرفون أنهم كلما اتحدوا غلبوا وتغلبوا وكلما انقسموا ضعفوا وخذلوا .

على أن هذا كله هو عمل المناهج والتدريس والفنون الخاصة والعامة . ولكن هناك شيئا على جانب كبير من الاهمية وهو ضرورة تبادل الكتب والطلاب والمعلمين . ومن الخير أن يأتى مدرس جزائرى ليدرس بمدارس الاقليم الجنوبى بالجمهورية العربية وأن يذهب مدرس سورى ليدرس بمدارس البحرين أو بمدارس تونس . ومن الخير أن يتم هذا على أوسع نطاق ممكن . ومن الخير أن يستمع طلابنا لمدرس من المغرب فيسمع لهجته وأمثاله ونكاته ويستمتع منه لمشكلاته ، ومن الخير أن يلتقى هؤلاء جميعا ليتعاطفوا ويتسامروا .

فنحن نريد من الطلاب أن يتنقلوا فى رحلات من بلد عربى الى بلد عربى آخر . ونريد من المدرسين أن يفعلوا نفس الشئ ، ونريد منهم جميعا أن يتبادلوا الكتب والافكار والعواطف والاحاسيس ، ونريد منهم جميعا فوق كل هذا أن ينمو عندهم الادراك بأن مصالحهم مشتركة وأهدافهم واحدة وعواطفهم واحدة . وأن يعرفوا أن ما يهدد واحدا منهم انما يهدد الباقين وما يسعد واحدا منهم انما يسعد الجميع .

هذه بعض أركان التربية لقومية عربية ، ونحن واثقون أنها تساعد على بناء جيل عربى واع مستنير يؤمن بربه وبنفسه وبالوطن العربى .

توجيه التلاميذ بعد المرحلة الابتدائية

للاستاذ محمد حسين المخزنجي

مدير عام التعليم الابتدائي

تعتبر مشكلة الاطفال الذين لا يواصلون دراستهم بعد المرحلة الابتدائية ، من أعقد المشكلات خصوصا أن أعدادهم تتضاعف عاما بعد عام . ويتناول هذا المقال تصوير هذه المشكلة ، والطول المختلفة التي يمكن بها تجنب هؤلاء الاطفال أخطار الاهمال والفراغ . ونقوم بالحلول على مراعاة التطورات الصناعية والاقتصادية في البلاد ، وكذلك على ايمان الدولة باعلان حقوق الطفل الذي اعلنته الامم المتحدة .

فقد وافقت لجنة الشؤون الاجتماعية والانسانية والثقافية في الامم المتحدة على مشروع اعلان حقوق الطفل ويتضمن الاعلان مبادئ عشر منها « من حق الطفل أن تكون له حياة سعيدة ، وأن ينعم بالعطف والاطمئنان والتعليم والحماية من كل صور الاستغلال » وأنه يجب الاعتراف بحقوق الطفل وأن يكون له الحق في أن يتلقى تعليمه بالجان على الأقل في المراحل الاولى من التعليم وإذا كان لدى الطفل نقص جسمي أو عقلي فمن حقه أن تتوفر له أسباب العلاج والتربية والعناية الخاصة التي تتطلبها حالته ، ومن حق الاطفال جميعا أن توفر لهم غذاءهم ومسكنهم وعلاجهم الطبي المناسب .

ويقرر الاعلان مسؤوليات الوالدين فالطفل يجب أن ينمو في جو من الحنان والطمأنينة الروحية والمادية . أما الاطفال الذين حرموا أهليهم فحقتهم في العناية الخاصة يجب أن يكفلها المجتمع والسلطات العامة .

ويكفل الاعلان أيضا حماية الطفل من جميع صور الاهمال والقسوة والاستغلال ويحول دون تسخير العمل قبل السن المناسبة .

ان الانسانية يجب أن تزود الطفل بخير ما فيها ومن ثم كان واجب الحكومات والسلطات المحلية والافراد جميعا الاعتراف بهذه الحقوق والعمل على احترامها

ان الألوف المؤلفة من التلاميذ الذين يتمون المرحلة الابتدائية سنويا ولا يستطيعون متابعة الدراسة يمثلون مشكلة من أعقد المشكلات للدولة حكومة ومواطنين ، وهي مشكلة لا يكاد يخلو منها بيت في الاقليم الجنوبي من الجمهورية .

وهذه الألوف يتضاعف عددها بتوالي الاعوام مما يضاعف حجم المشكلة ويجعلها أكثر تعقيدا .

وهذه الألوف تتعرض للانحراف نتيجة الفقر والمراهقة والفراغ .

ولمحاولة حل هذه المشكلة ينبغي أن تدرس الأمور الآتية :

أولا - تصوير المشكلة من حيث الكم أو « التصوير الكمي للمشكلة » .
والذين يتمون المرحلة الابتدائية ينقسمون الى :

٢٠٪ لمواصلة التعليم .

٢٠٪ تقريبا من المدن ويستطيع الميدان الصناعى والتجارى الناميان
أن يخلقا لهم عملا منتجا .

٦٠٪ تقريبا من الريف وهؤلاء يمكن تقسيمهم باعتبار ما ينبغي أن
يعدوا له ويوجهوا اليه ، الى :

(١) عمال فى الصناعات الريفية والزراعية ، يفتح امامهم باب العمل
مع تقديم التصنيع فى الريف ويجب أن نخطط له بالاتفاق مع وزارات
الخدمات العامة : الشئون الاجتماعية والعمل . التجارة . الصناعة .
الزراعة .

(ب) عمال زراعيون يجب أن تفتح الوحدات المجمعة والجمعيات
التعاونية التى تنتظم الريف امامهم سبيل الانتاج الزراعى بالطرق
الحديثة - وذلك بإنشاء نظام التلمذة الزراعية فى الوحدات وبالتعميل
والتسويق فى الجمعيات التعاونية .

ثانيا - التصوير النوعى أو الكيفى للمشكلة :

هذه الألوف - على اختلاف أقسامها - خرجت الى الحياة ، ولم تدرب
التدريب المبدئى على المهن أو الحرف التى تنتشر فى البيئة حتى يستطيع
الكل أو الجزء الأكبر اللحاق بعمل . فما هو دور المدرسة الابتدائية فى
هذا الاعداد ؟ أتقع هذه المهمة على عاتقها ؟ أتستطيع هذه الاعواد الغضة
أن تنهض للتدريب المهنى ؟ أظهرا الميول وتستقر قرب نهاية هذه المرحلة ؟
أكتفى المدرسة باكتساب المهارات العامة والاتجاهات الاجتماعية المتفقة
مع الاهداف القومية والصالح من التقاليد ؟ وما واجب الدولة نحوهم قبل
تسليمهم الى المجتمع ؟

ثالثا - لا اعداد للمجتمع المتطور صناعيا :

فنحن نخطط للتنمية الصناعية ونضع لها مشروع السنوات الخمس
والسنوات العشر ولكننا لانخطط للعامل البشرى فى هذا التطور .

فهذا النشء يعد لمجتمع زراعى هادف نحو الصناعة ، فما هى العلاقة
بين هذا المجتمع المتغير وبين المدارس التى تخرج هذا النشء .

الا يجب أن يكون هناك ارتباط وثيق وتخطيط شامل دقيق للصناعات
القائمة فعلا والقريب مولدها فى مشروعات التنمية الصناعية ، وما يتلوها
حتما من صناعات استهلاكية . بمعنى أن تحدد امكانيات المصانع الحالية
والمستقبلية وتقدر حاجاتها العددية الى العمال فنيين وشبه فنيين

ومساعدين وان يعرف عدد المساعدين المطلوب سنويا لكل صناعة أو
بعبارة أدق الاعداد اللازمة لكل نوع من أنواع الصناعات .

وأن يكون هناك اعداد لهذه الفئات المطلوبة المحددة العدد حتى تخرج
الى العمل لا الى التعطيل .

أرى أنه يجب أن يدرس هذا الموضوع من المصادر الآتية :

١ - الهيئة العامة لمشروع السنوات الخمس ومشروع التنمية
الانتاجية .

٢ - الادارات المختصة بوزارة الصناعة والقائمة بعمليات المسح
الصناعي .

٣ - الفنيون في الصناعات لتقسيم الصناعات الى فئات تتفق كل مجموعة
منها في نوع الاعداد اللازم لمزاوتها .

٤ - تكون نتائج هذه الدراسات المادة الاساسية لتطور التعليم
الصناعي والتخطيط له

رابعا - هذا التصوير - ان صدق - يوحى الينا بالاتجاه الذي ينبغي
أن تتجه اليه لحل هذه المشكلة ، وبالجهات التي ينبغي أن تطرق بابها
وتطلب تعاونها بل اشتراكها في العمل وهي :

(١) في القطاع الخاص .

أصحاب المصانع والمؤسسات التجارية والشركات .

(ب) في القطاع العام أو الحكومي .

وزارات الخدمات العامة . ووزارة التربية والتعليم الابتدائي -
التعليم الصناعي .

خامسا - هذه الجهات التي ذكرت يطلب تعاونها على الاسس الآتية :

دراسة المشكلة . تحليل صعوباتها . اتخاذ مشروع متكامل يتبناه
الجميع ويعتبر كل الخبرة الخاص به واجبا عليه اداؤه

سادسا - اذا حازت هذه الاسس قبولا فاني أقترح لتنفيذها ما يأتي :

١ - عقد مؤتمر يدرس الامور الآتية بيانها والتي سبقت الإشارة الى
بعضها ويتخذ توصيات بشأنها .

٢ - تكوين لجنة فرعية تدرس توصيات المؤتمر وتنشئ منها ومما
تنتجه دراساتها مشروعا متكاملا ، وتقدم باقتراح القوانين والقرارات
اللازمة لتنفيذه .

وهي لجنة بالوزارة أقترح أن يضم اليها ممثلين لوزارات الخدمات
العامة مهمتها مسح البيئة الصناعية المحلية وتنظيم عملية الحاق المنتهين
من التعليم الابتدائي بالمصانع والمؤسسات والمنشآت التجارية الكبرى
والزراعية .

وظيفة المدرسة الابتدائية

وظيفتها في الدولة التي تتطور تطورا صناعيا وتتحول في ثورة من دولة زراعية الى أخرى زراعية صناعية .

هل تعد المدرسة الابتدائية عندئذ للحياة العامة (اليومية) ؟

وما المقصود بهذا الاعداد ؟ أهو اعداد مهني يجعل المهني منها قادرا على اللحاق بالمؤسسات والمنشآت المهنية أو احتراف حرفة ؟

أهو اعداد عام بمعنى اكساب المهارات العامة والعلاقات والاتجاهات وأنواع السلوك التي تجعل المراهق أقدر على أن يتداوم مع المجتمع ، ويحترم العمل اليدوي ويقدره ويتعد عن فكرة أن التعليم — مهما كان قدره — معناه الوظيفة .

٢ — ما هو مقدار كفاءة المدرسة الابتدائية الحالية بمناهجها وخططها وطرق التدريس بها وامكانياتها للنهوض بهذا العبء ؟

٣ — هل تستطيع أن تتجه بالتعليم الابتدائي في الصفين الخامس والسادس فقط اتجاهها مهنيا وما لون هذا الاتجاه وما مقدار تأثيره بالبيئة الصناعية التي نسب اليها بالثورة الصناعية .

ومعروف أن الثورة الصناعية هي التي شكلت التعليم وطورته ويبدو ذلك جليا في تتبع تاريخ التعليم في بلد كإنجلترا أو روسيا

٤ — المدرسة الابتدائية أهي مرحلة مستقلة أم هي مرحلة اكتفاء من جانب واعداد من جانب آخر . وإذا كانت الأخيرة فما هو اعدادها للتعليم الصناعي ؟

دور التعليم الفني في هذا التوجيه

في القطاع الخاص والهيئات العامة للتنمية

المسح الصناعي والمهني لجميع المصانع والمؤسسات ذات الحاجة المتزايدة الى العمال ومساعدتهم .

تقدير عدد العمال الفنيين ومساعدتهم في كل مرحلة من مراحل تنفيذ المشروعات الصناعية الجديدة وعددها ١٥٠ مصنعا والى فئاتهم وعدد كل فئة والاعداد المطلوب لها .

بغية تنويع التعليم الصناعي وتحديد الاعداد المطلوبة في كل سنة .

اللجنة العليا للوحدات المجمع

ما هو دور كل من

١ — الوحدات المجمع ٢ — الجمعيات التعاونية بالريف

وما هو واجبه على وجه التحديد ؟ تقديم التجربة التي تمت في كل منها المزرعة النموذجية ؟ ما هو دورها وهل قامت به وهل يمكن تطويره بجعلها

مركزا للتدريب الزراعي هل يمكن أن يقوم تلاميذ الفرقة السادسة بزراعة الحقل زراعة نموذجية لحسابه الخاص .

٣ - الصناعات الريفية المختلفة والزراعية المتباينة .

٤ - معاونة الجمعيات التعاونية في تمويل المشروعات الصغيرة بالقرية وقيامها بعمليات التسويق المختلفة .

٥ - وزارات الخدمات العامة

مشروعات العمل وقوانين العمل للاحداث والزام كل مصنع يزيد عدد عماله عن ٥٠ عاملا بإنشاء مركز تدريب

وما علاقة هذه المراكز بالتعليم الصناعي ؟

اهمية العلم للفرد

« فمن علم وعمل بما علم ، فهو الذي يدعى عظيما في ملكوت السموات ، فانه كالشمس تضيء لغيرها ، وهي مضيئة في نفسها ، وكالنسك الذي يطيب غيره هو طيب ، ومن اشتغل بالتعليم فقد تلهذا مرا عظيما وخطرا جسيما ، فليحفظ آدابه ووظائفه »

الغزالي : « فاتحة العلوم »

الإدارة المدرسية معناها وأسسها

للاستاذ محمد خيرى حربى
مدير مركز الوثائق التربية
للجمهورية العربية المتحدة

يحيط الإدارة المدرسية الكثير من المشكلات التى تتضمن غموض مفهومها عند الكثير من المشتغلين بالتعليم . وفى هذا المقال يعالج الأستاذ محمد خيرى حربى معنى الإدارة المدرسية فيوضح جوانبها الانسانية والإدارية والفنية ويؤكد أنها عملية انسانية شاملة تساءد جميع من تشملهم المدرسة من مدرسين وموظفين وإداريين وطلاب وآباء وغيرهم، على رفع مستوى قدرتهم على العمل ، وحفز كل منهم على النشاط فى الاتجاه الذى ينبغى أن يعمل فيه ، وتنسيق جهودهم من أجل مصلحة العمل ، وتقويم هذه الجهود تقويماً جماعياً .

يقصد بالإدارة المدرسية تلك العملية المصاحبة للعملية التعليمية والتى يترتب عليها حسن أداء العملية التعليمية ، فهى بهذا المعنى مسئولية كل العاملين من المربين فى المدرسة ، ولكن طبيعة التخصص قد ركزت مسئولية هذا النوع من العمل فى يد مجموعة خاصة من المربين فى كل مدرسة ، وإن لم تحرم بقية العاملين فى هذا الميدان من الاشتراك فى هذا العمل وتحمل مسئوليته ، فالمدرسة الصغيرة ذات المعلم الواحد يديرها المدير وهو أيضاً معلمها الوحيد فهو يجمع فى يده المسائل التعليمية والمسائل الإدارية وهو مسئول عنهما معاً ، ولا يزال المدرس حتى فى المدارس الكبيرة يدير الصف الذى يعمل فيه ويعلمه ، فإدارة الصف وعملية تعليمه من غير شك مرتبطتان . ولعلنا لا نبعد كثيراً عن الصواب إذا قلنا أن الإدارة المدرسية عملية تعليمية ، وأن التعليم المدرسى لا يحقق أغراضه إلا إذا تم فى إطار إدارى سليم .

والواقع أن العملية الإدارية والعملية الفنية فى المدرسة مرتبطتان أشد الارتباط ، فناظر المدرسة حين يديرها ينبغى ألا ينسى أنه عن طريق النظم والكيفية التى يتعامل بها مع المدرسين والموظفين والطلاب يعلمهم ويتعلم منهم ، والمدرس حين يتعامل مع تلاميذه ينبغى ألا ينسى أن طريقة إدارة عمله والتعامل مع تلاميذه لا تقل أهمية فى تربيتهم وفى نموه المهني عن طريقة شرح دروسه أو معاونته هؤلاء التلاميذ على فهم ما استعصى عليهم فهمه من مادة علمية .

ومع اختلاط العمليتين الإدارية والفنية فى المدرسة وامتزاجهما على النحو الذى ذكرناه فإن مبدأ التخصص قد جعل جماعة من رجال التعليم فى المدرسة تعلم عن طريق إدارة المدرسة ، وجماعة أخرى تدير عن طريق تعليم الطلاب ، فالجماعة الأولى أطلقنا عليها جماعة النظار

أومديري المدارس ومن يعاونونهم والجماعة الاخرى هي جماعة المدرسين ومع أن العمليتين ممتزجتان ومتكاملتان ولا غنى لاحدهما عن الاخرى الا أنه أمكن التمييز بينهما فاعتبرت الجماعة الاولى هي المسئول الاول عن ادارة المدرسة مع مراعاة أن هذه الادارة لا تتم في صورتها الصحيحة الا بالتعاون بين الجميع ، فهي ادارة تعاونية وهذه أهم صفة من صفات الادارة المدرسية الناجحة . فيقدر مايضع مدير المدرسة من نظم تعاونية ويتصرف مع المجتمع المدرسي والخارجي من تصرفات تعاونية بقدر مايتحقق له ولمدرسته من نجاح .

انسانية الجهاز التعليمي في المدرسة :

والجهاز التعليمي في المدرسة جهاز انساني بحكم العملية التعليمية التي يوجهها . فعملية التعليم — كما نعلم — عملية انسانية يقوم بها الناس للناس لاهداف انسانية ، وهو انساني بحكم العلاقات التي يجب أن تسود بين أجزائه ، وهو انساني بحكم ما ينبغي أن يكفل للعاملين فيه من أمن وطمأنينة ، ويقاس نجاح الادارة المدرسية بمقدار توفيرها للقوى الانسانية والمادية وتوجيهها وتوجيهها سليما لتحقيق أهداف الجهاز الذي تقوم فيه ، فالادارة المدرسية على هذا النحو عبارة عن القدرة على العمل في سهولة مع جميع من تشملهم المدرسة من مدرسين وموظفين واداريين وطلاب وآباء وغيرهم وحفز هؤلاء جميعا على العمل كل في الاتجاه الذي ينبغي أن يعمل له وتنسيق جهودهم من أجل مصلحة العمل وتقويم هذه الجهود تقويما جماعيا يشترك فيه أفراد الجهاز المدرسي كله ويترتب على هذا التقويم إعادة النظر في توجيهه العمل وتنسيقه وهكذا . . . وبذلك تصبح الادارة المدرسية حقا ادارة تحتفظ بما في النظام من حسنات وتعمل في الوقت نفسه على ادخال مقومات جديدة ، وهذا يتطلب من الجهاز الاداري أن يكون من الالمام بالعناصر المقيمة للمدرسة وأن يكون قادرا على تحليل هذه العناصر ومعرفة أثر كل منها حتى يحتفظ بالثمين منه وينبذ سواه ويدخل كل جديد يحس بأهميته في تقوية الجهاز الذي يشرف عليه ويوجهه .

واذا كان الجهاز التعليمي في المدرسة جهازا انسانيا على النحو الذي ذكرنا فان عملية ادارته عملية انسانية ينبغي أن تقوم على أساس علاقات انسانية تتكون في اجتماعات ومناقشات وقرارات جماعية لا في صورة منشورات وأوامر ونواهي . وادارة المدرسة ليست مجرد حفظ قوانين المال والادارة وتطبيقها والعمل في دائرة تفادي المسؤولية ، وانما ينبغي أن يكون هذا الالمام مصحوبا بالقدرة على استغلالها لصالح المدرسة . فمدير المدرسة شخص قادر على استغلال النشاط البشري كله في مدرسته لصالح العملية التعليمية التي يوجهها وهو أيضا قادر على استغلال النظم والقوانين المالية والادارية لصالح هذه المؤسسة التعليمية التي وكل اليه ادارتها .

وبهذا وحده تتحقق فكرة انسانية الجهاز التعليمي في المدرسة الذي تحتاج ادارته الى توجيه كل القوى البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف هذا الجهاز ، وهذا التوجيه يجب أن يخضع في الناحية البشرية لقواعد التوجيه الانساني وفي ناحية النظم والقوانين لقاعدة أن الناس هم الذين

وضعوا القوانين بغية تنظيم العلاقات وتحسينها بينهم لا بغية تعقيدها ،
فيجب أن نعيد دراستها من آن لآخر وأن نحاول توجيهها نحو تحقيق
الهدف منها والا نقف أمامها جامدين . . أو بمعنى آخر ينبغي أن نسيرها
والا نتركها تسيرنا .

ناظر المدرسة كموجه :

لعل أعظم مهمة يضطلع بها مدير المدرسة هي التوجيه ، فهو موجه
لتلاميذه وموجه لنفسه ولزملائه المدرسين والاداريين . وباختصار فهو
يتناول كل ما حوله ومن حوله بالتوجيه . ونقصد بالتوجيه تمكن كل
فرد في المدرسة من القيام بعمله وفق قدراته ، وكذلك استغلال امكانيات
المدرسة الى أقصى حد وتحسين هذه الامكانيات وابتكار امكانيات
جديدة عن طريق التعاون الجمعي واستغلال هذا كله لصالح المدرسة
والبيئة التي تقوم فيها بحيث يؤدي هذا كله الى قيام نوع من الانسجام
والتكامل في داخل المدرسة ، وبينها وبين البيئة الخارجية ، وبينها وبين
المدارس الاخرى ، وبينها وبين مناطق التعليم ووزارة التربية والتعليم
بل وغيرها من الوزارات والهيئات والمؤسسات ذات الصلة بالمدرسة ،
وبحيث يشعر الجميع بنوع من الراحة النفسية والسعادة في هذا المجتمع
التعليمي . فمدير المدرسة موجه مسئول عن وضوح العلاقات بين جميع
العاملين في المدرسة وضوحا من شأنه أن يطمئن الجميع وان يسعد الكل .

وهذا النوع من التوجيه لا يتم الا في جو من الديمقراطية التعاونية
التي يقوم فيها الاخذ والعطاء في مستوى واحد وفي اطار من الحق
والواجب والعلاقات الواضحة ، ففي مثل هذا الجو نتوقع للعاملين في
المدرسة النمو في مهنتهم ومساعدة تلاميذهم على النمو في الاتجاه الصحيح

ويتطلب قيام ناظر المدرسة بمهمته هذه أن يكون مؤمنا بقيمة كل فرد
كفرد واحترامه لذاته بصرف النظر عن اي اعتبار آخر ، وأن يكون مؤمنا
ايضا برغبة كل فرد وقدرته على تحسين نفسه بنفسه مع شيء من
التوجيه والارشاد وأن يكون قادرا على التعاون مع الغير وأن يكون مركزا
للعطف والضبط في آن واحد .

واجبات ناظر المدرسة :

على أساس الاطار العام الذي وصفنا فيه عمل ناظر المدرسة كموجه
نستطيع أن نقول ان مهمته هي الاشراف الديموقراطي على جميع الاعمال
في مدرسته والتوجيه والتقويم . فهو مسئول عن المدرسة جملة وتفصيلا .
وهذا يتطلب منه الاشتراك في الاعمال المختلفة في حدود قدرته وتنسيق
العمل بينه وبين زملائه المدرسين والاداريين تنسيقا من شأنه أن يتعاونوا
جميعا في أداء واجبهم ، كما يتطلب منه الامام التام بالسياسة العامة للتعليم
والغرض العام من نوع التعليم الذي يعمل فيه والوسائل المختلفة لتحقيق
هذه الاهداف . وهذا الامام ينبغي أن يصل الى درجة الايمان بهذه
الاهداف والعمل على تحقيقها وطلب تعديلها في ضوء تجاربه وخبراته ،
كما يجب أن يلم بأعمال المدرسين الماما من شأنه أن يخدم هذه الاعمال

وأن يعاون على تحقيقها ، وإذا وجد استعدادا لدى أحد المدرسين لمعاونته أشركه في عمله واشترك هو في أعمال المدرسين ، ومن هنا جاءت أهمية اشتراك الناظر في التدريس واشراك هيئة التدريس في الإدارة ، فلعل أسوأ ما تصاب به المدرسة أن يشعر مديرها بأنه الوحيد المسئول عن إدارتها وأنه الشخص الوحيد الذي يشعر بضرورة أداء الواجب ولولا أنه يحث زملاءه ويراقبهم ما أدوا واجبهم . فمهمة المدير أن يقيم جوا من التقدير والاحترام المتبادل بين المدرسين والإداريين والتلاميذ والآباء والمجتمع الخارجى . ويتطلب هذا مناقشة هذه المبادئ كلها ورسم خطوط تنفيذها في بداية العام الدراسى في اجتماعات عامة بين المدير والمدرسين والآباء وبعض الطلاب أحيانا . فيرسم دستور عام للمدرسة يناقش كل عام وعلى ضوء الخبرة السابقة تدخله التعديل المطلوب .

خطة العمل في إدارة المدرسة :

الواجب الأول على ناظر المدرسة أن يجتمع بالمدرسين والموظفين في مدرسته وغيرهم من ممثلى المجتمع المدرسى في هيئة جمعية عمومية قبل بداية العام الدراسى لوضع دستور العمل السنوى في إطار نظام التعليم العام . ويوضح هذا الدستور حقوق أفراد الجماعة المدرسية وواجباتهم فتتضح حقوق الناظر وواجباته وحقوق المدرسين وواجباتهم وحقوق التلاميذ وواجباتهم وحقوق الآباء وواجباتهم وهكذا كما يشمل هذا الدستور تحديدا لجميع الأعمال المدرسية من مناهج وجمعيات ورحلات وبطاقات وامتحانات وأعمال مالية وأعمال إدارية وغير ذلك . . . ثم توزيعا لها بحيث يتحدد عمل كل مجموعة من المدرسين (مدرسى اللغة العربية . اللغات الأجنبية . العلوم . المواد الاجتماعية . العلوم الرياضية . التربية الفنية . التربية الرياضية وهكذا . . .) وكذلك الحال مع بقية الموظفين والطلاب . ويشمل أيضا طريقة اختيار رؤساء الجمعيات من الطلاب والمدرسين وطريقة تأليف مجلس إدارة المدرسة ومجلس الآباء والمعلمين ومجلس الطلاب ومجالس إدارة الجمعيات المدرسية واختصاصات كل منها . كما يتضمن هذا الدستور أسس الجدول المدرسى ونظام العمل اليومى والأسبوعى والشهرى والسنوى . وبالاختصار يكون هذا الدستور منظما لكل الأعمال المدرسية وموضحا لها في إطار النظام العام للتعليم وقوانينه وبحيث يحدد حقوق الأفراد وواجباتهم وبحيث يركز على أسس اشتراك أكبر عدد ممكن في مسئولية إدارة المدرسة والنهوض بها حتى يشعر كل أفراد الجماعة المدرسية بمسئولياتهم تجاه هذه المدرسة . وجملة القول فإن هذا الدستور يجب أن يهدف الى تكوين مجتمع مدرسى ديمقراطى اشتراكى تعاونى . ومن أهم خصائص مثل هذا المجتمع أن يشعر كل فرد فيه بأنه مسئول عن النهوض به ، فإذا وجد شيئا مختلا قومه بيده فإن لم يستطع فبلسانه وهذا أضعف الإيمان . .

وفي إطار هذا الدستور - الذى تناقشه الجمعية العمومية لهيئة التدريس والموظفين وبعض الطلاب والآباء ، والذى يحسن أن يكون واضحا ومكتوبا ومعلنا للجميع - يمكن أن ينظم العمل المدرسى فيختار ناظر

المدرسة من بين هيئة التدريس من يعاونه ان لم يكن له وكيل ، ومن بينهم من يتولى رئاسة كل قسم ان لم يكن هناك نظام المدرس الاول ، ومن يتولى الاعمال الادارية والاعمال المالية ان لم يكن هناك من يتولاهما بصفة رسمية ، ومن يقوم بعمل الجدول المدرسي ، ومن يشرف على كل جمعية ، ومن يتولى اعداد البطاقات المدرسية وهكذا ...

فاذا فرغ الناظر من هذا التنظيم في بداية العام الدراسي فقد بقي عليه ان يقوم بدوره كمركز للعلاقات الانسانية في هذا المجتمع ويتطلب منه هذا ان يشترك في وضع اللوائح الداخلية لكل الجمعيات والمجالس التي تضمها المدرسة ، ثم الاشتراك في حضور بعض اجتماعاتها. فعن طريق هذه الصلة يستطيع ان يعرف كل موظفي المدرسة وطلابها وآباء التلاميذ، وامكانيات كل منهم ، وأن يستغل هذه المعرفة في سبيل النهوض بالمدرسة من أجل جميع . كما يتطلب منه ذلك أيضا أن يشترك مع ادارة التربية والتعليم في المنطقة في وضع دستور ينظم العلاقة التعاونية بين المدرسة والمنطقة ، وأن يشترك مع مراكز الخدمات والانتاج القائمة في البيئة لوضع نظم التعاون في النهوض بالبيئة وما فيها ومن فيها من جميع النواحي .

هذه مجموعة من الأسس والخطوط العامة التي يمكن أن يستعان بها في تحديد وظيفة ناظر المدرسة بحيث يستطيع أن يؤدي واجبه الحقيقي باعتباره المسئول الاول عن توجيه طلابه وتهيئة الجو الانساني في مدرسته، هذا الجو الذي من شأنه أن يساعد على الشعور بالراحة والطمأنينة مما يترتب عليه قيام كل فرد بواجبه بدافع شخصي ناتج عن شعور حقيقي بالمسئولية ورغبة اكيدة في أداء الواجب ، وبذلك يمكن أن تحقق المدرسة هدفها من تكوين مواطنين قادرين على الاضطلاع بمسئوليات مجتمعا الحديث ...



من السكل الى الجزء في التدريس

« اعلم ان تلقين العلوم للمتعلمين انما يكون مفيدا اذا كان على التسديد شيئا فشيئا ، وقليلًا قليلًا يلقي عليه ولا مسائل من كل باب من الفن هي اصول ذلك الباب ويضرب له في شرحها على سبيل الاجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه » حتى ينتهي الى آخر الفن .. تم يرجع به الى الفن ثانية فيرفعه بالتلقين عن تلك الرتبة الى اعلى منها ويستوفى الشرح والبيان ويخرج عن الاجمال ، ويدكر له ما هناك من الخلاف ووجهه الى ان ينتهي الى آخر الفن » ابن خلدون : « المقدمة »

حاجتنا إلى التخطيط للصحة النفسية

للدكتورة رمزية الغريب

الاستاذة المساعدة

بكلية البنات جامعة عين شمس

يظهر في مجتمعنا العربي الكثير من الاتجاهات الاجتماعية والفكرية نتيجة عوامل التغيير السريع . وتؤثر هذه الاتجاهات على تفكير الشباب وسلوكهم ، وقد أدى عدم قدرة بعضهم على أحداث تكيف سليم بين القيم والاتجاهات التي ورثوها وبين المظهر والاساليب المستحدثة إلى ظهور كثير من الامراض النفسية . ونحن في هذه الفترة من تاريخنا التي نهدف فيها إلى إعادة بناء كياناتنا الاجتماعية ، نحتاج إلى توفير الخدمات النفسية التي تساعد الأفراد والأسر على مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية والنفسية . وفي هذا المقال تتناول الدكتورة رمزية الغريب هذه المشكلة ثم تضع تخطيطاً شاملاً لواجهتها .

إذا قلنا أن فلاناً من الناس يتمتع بصحة نفسية سليمة فاعنا نعني أنه شخص نجح في أن يتكيف للمجتمع الذي يعيش فيه تكيفاً لا يساعده على أن يعيش بينهم في أمن فقط ، وإنما تكيفاً يشعره بالسعادة في هذا الوسط ، فهو يشعر بالكفاية والقدرة ويتمتع بتبعيته للجماعة ويعتز بها ، يحب . إذا نجح فرح بالنجاح وازداد حماسة للعمل ، وإذا فشل قابل متاعبه قبولاً حسناً لأن روحه المعنوية العالية تجعله يرى في الفشل خطوة في سبيل نجاح أكبر ، والحق أن سعادة المجتمعات ورفقها تقاس بدرجة ما يتمتع به أفرادها من تكيف وصحة نفسية ، كما تقاس بما أعدته لأفرادها من إمكانيات تقيهم خطر الاعتلال سواء أكان جسمياً أو نفسياً .

ونحن إذا درسنا مجتمعنا وما يتمتع به أفراد من صحة نفسية ، ثم ما أعده المجتمع من إمكانيات للمحافظة على مستوى صحي نفسي معقول سواء فيما يتعلق بالناحية الوقائية أو النواحي البنائية والعلاجية لوجدنا أننا في حجة ماسة إلى تخطيط شامل في هذه النواحي الثلاث للأسباب الآتية :

أولاً - أننا مندفعون في موجة من التجديد والتقدمية المتأثرة بالقيم الغربية تلك القيم التي خففت من قبضة التقاليد والمثل الشرقية ، فاندفع شبابنا في تقليد الغربيين في طريقة اللبس والتزين رغم عدم ملائمتها لما جرت عليه المجتمعات الشرقية في هذه النواحي . وقد انحرف البندول في هذه « التقدمية » إلى أقصى درجة من التطرف حتى بدت كنوع من التحدي الصارخ لتقاليد هذا البلد ومعتقداته ، لهذا كان لابد من توجيه الشباب وإرشاده ، وكان لا بد من التفكير في طريقة التوجيه حتى نثير فيهم روح المقاومة والتحدى

كذلك تطرق التجديد والتقدمية المعابة الى الطريقة التى يمضى فيها الشباب أوقات فراغهم ، فخرجوا من محيط الاسرة وراحوا يطلبون اللهو والتسلية مع زملاء من نفس السن بأية وسيلة كانت دون توجيه أو ارشاد، فامتلات دور السينما بالشباب من مختلف الاعمار مهما كان نوع الافلام المعروضة ، وامتلات الشوارع والطرق بالمتسكعين منهم والمتسكعات ، ولجأ منتجو الافلام الى الكسب الرخيص ، فأكثروا من الافلام التى تعتمد على الاثارة الجنسية أكثر من اعتمادها على الموضوع الاجتماعى ، كما أقبل الشباب على قراءة المجلات والادب الرخيص وكلها تعتمد فى رواجها على الموضوعات المثيرة ، ومما زاد الحالة سوءا ظهور فئة من الكتاب الشبان أعجبتهم المدنية المستوردة فشحنوا أقلامهم للترويج لها والدفاع عن متبعيها ، الامر الذى أدى الى قلق الشباب وحيرته بين القديم من التقاليد والجديد من التقاليع المستحبة، لهذا كانت الحاجة ماسة الى برنامج توجيهى شامل يتناول الكبار والصغار معا .

ثانيا - الاسرة وما طرأ عليها من تغير

ان دراسة الاسرة فى الجمهورية العربية المتحدة وما طرأ عليها من تغير يبين لنا كيف أن التخطيط لصحة نفسية سليمة أصبح من الامور الضرورية ، فمنذ وقت غير بعيد كان للاسرة فى مصر تقاليد وعادات جعلت للاب امتيازات وحقوقا على جميع أفراد أسرته بما فى ذلك زوجته التى لم يكن لها فى الغالب رأى فى اختياره بل كانت تسمح له بأن يتصرف فى شئونها كما يريد ولم تكن مسألة المساواة بينها وبينه فى الحقوق والواجبات من الامور التى تشغل بالها كثيرا ، ولذلك لم يكن هناك مجال لتنازع السلطة بين الوالدين . وكانت الام سعيده بالبقاء فى بيتها ترعى شئون اولادها وزوجها أما العمل والحصول على المال لزيادة دخل الاسرة فلم يكن من شئونها ، وهكذا كان أمام الابناء فرصا أكبر للسعادة والتكيف لان مجرد بقاء الام فى المنزل أطول مدة ممكنة يعطى الاطفال شعورا بالامن ويجنبهم الشعور بالحرمان من عطف الام وقت غيابها .

أما الاب فكان يمارس سلطة واسعة على الابناء فيتحكم فى نوع التعليم الذى يريده لابنائه ويتحكم فى طريقة شغلهم لأوقات فراغهم ، وفى اختيار زملائهم وأصدقائهم بل وفى اختيار مهنتهم وزواجهم ، وكانت الاسرة تقضى وقتا كبيرا فى المنزل يعمل أفرادها سويا ويفكرون سويا ولذلك كانت تربط بينهم روابط متينة ليس من السهل تفكيكها

أما فى الوقت الحالى فقد تغيرت ظروف الاسرة للدرجة كبيرة وعلى الاخص فى المدن حيث يبدو أثر الحضارة الغربية واضحا جليا ، فعدلت بعض تقاليدها الشرقية القديمة ، وتغيرت نظرة الاسرة والمجتمع للمرأة ، وأصبح لها فى الغالب رأى فى اختيار شريك حياتها ، وانتشر تعليم البنات وشعرت المرأة بما كان يقع عليها من غبن من المجتمع ، فطالبت بحقوقها كاملة وبالمساواة بينها وبين الرجل ، وسلم لها هذا أحيانا بحقوقها فى المساواة به وقاومها أحيانا أخرى ، وانعكس هذا التنازع بصورة خفية أو ظاهرة على معاملة الرجل للمرأة عموما وعلى معاملته لزوجته وأسرته بصفة

خاصة، وبدا على صور مختلفة منها التحيز للبنين من الاولاد دون البنات، ومنها نوع من السلوك العدواني يبدو في كلام أو اشارات الرجل عن المرأة في المنزل وفي الخارج وفي كثرة تنازعهما أمام أبنائهما ، وهكذا تزعزعت سلطة الاب وان لم يعترف هو بذلك .

أما الابناء فلم يجدوا في المنزل ما يدفعهم على قضاء أطول وقت فيه ، فخرجوا الى الشارع والنادي ودور اللهو والحدائق العامة ، واندفعوا الى التطرف في الاختلاط على الشواطئ في الصيف وطالبوا بمزيد من الحرية ليتخلصوا مما تبقى من السلطة الوالدية خصوصا في مرحلة المراهقة ، ورفض كثير من الآباء التسليم لأبنائهم بما يريدون من حرية كما جأهروا بعدائهم لما يسميه الشباب بالتمدين « والتقدمية » وحاولوا تضيق الخناق على أبنائهم ، وفرض نوع معين من التوجيه أثار مقاومة الابناء وعداءهم للنصح والارشاد وزاد من ابتعادهم عن آبائهم وأسرههم فقلت فرص الرقابة والتوجيه ، وأصبحت الحاجة ماسة الى توجيه نفسي سليم لكل من الآباء والابناء .

وفضلا عن ذلك فان المعيشة في المجتمع الحديث جعلت أعباء الاسرة الاقتصادية كبيرة ، وعجز رب الاسرة عن تحملها وحده في معظم الحالات ، فخرجت الأم في الطبقات المتوسطة والدنيا من منزلها للعمل فاشتغلت المرأة المتعلمة في التدريس والطب والحاماة والسكرتارية وغيرها ، كما خرجت المرأة في الطبقة الدنيا واشتغلت في خدمة المنازل وفي المصانع تاركة أبنائها في الشارع حتى تعود في آخر النهار ، وهذا في نظري أهم تغيير طرأ على حياة الاسرة في مصر لان خروج الأم من منزلها وتركها لأبنائها مع عدم قدرتها في الغالب على تأجير من يحل محلها وقت غيابها جعل الابناء في العادة يعانون من هذا الوضع حرمانا عاطفيا وماديا يبدو أثره واضحا على سلوكهم مع أمهاتهم وأخوتهم بل والعالم الخارجي ، وكان من الطبيعي أن ينعكس حرمانهم العاطفي وافتقارهم لامهاتهم على صحتهم النفسية ، ولهذا كان من الضروري توجيه الام في المجتمع الحديث الى ما يجب عليها عمله ، والى كيفية معاملتها لأبنائها في هذه الظروف حتى تجنبهم اعتلال الصحة النفسية ، ومما يؤيد ما نقول ما جاء في تقرير (١) منظمة الصحة العالمية (١٩٥١) ، وهو تقرير بنى على بحوث علمية احصائية وعلى آراء المختصين في عدة بلدان مهتمة بالصحة النفسية مثل الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا وسويسرا والنمسا الخ ، وأثبتت هذه الدراسة أن حرمان الصغير من حنان أمه وحبها في سنوات حياته الاولى (حتى سن الثالثة) من أهم أسباب اعتلال صحته النفسية وأن كثيرا من مشكلات المراهق العويصة يمكن تلافيها أو منعها اذا جنب الصغير الشعور بالحرمان من أمه في سنى الطفولة المبكرة .

ثالثا - ارتفاع نسبة الطلاق :

ومما يجعل الحاجة ماسة الى توجيه النفسي علاوة على ماسبق ، ارتفاع نسبة الطلاق لدرجة كبيرة ، الأمر الذي يؤدي الى تفكك نسبة

(1) Bowlby, I, (1951) «Maternal Care and Mental Health»

كبيرة من الاسر فيعانى الابناء من ذلك كثيرا ، والحق ان نسبة كبيرة من الاطفال الذين مثلوا أمام محاكم الاحداث ينحدرون من أسر مفككة بالطلاق أو لسوء سلوك الوالدين ، وفيما يلى (٢) جدول يبين عدد عقود الزواج واشهادات الطلاق في المدة من سنة ١٩٥١ - سنة ١٩٥٥ حتى تبين خطورة هذا العامل على الصحة النفسية للأسرة بل والمجتمع :

السنة	عقود الزواج	اشهادات الطلاق
١٩٥١	٢٥٢٠٥٢٦	٧٥٢٧٧
١٩٥٢	٢٣١٠٨٤٦	٦٩٥٣٩
١٩٥٣	٢١٦٠٢٦٨	٦٢٢٩٦
١٩٥٤	٢١٩٠٠٦	٥٩٥٨٠
١٩٥٥	١٩٠٩٥٥	٥٣٢٠٠

رابعا - تزايد جنوح الاحداث ، وهى ظاهرة اجتماعية لها خطرها على المجتمع ولها دلالتها لما يعانى به الصغار غير الموجهين من صعوبات في التكيف السليم للوسط ويمكننا أن نأخذ فكرة عامة عن هذه المشكلة من دراسة أى احصائية بسيطة عن عدد الاحداث الذين احيلوا الى محاكم الاحداث في القاهرة وحدها في السنوات الخمس الماضية .

السنة	عدد الاحداث	السنة	عدد الاحداث
	المخالين للمحكمة		المخالين للمحكمة
١٩٥٤	٥٩٨٤	١٩٥٧	٦٦٣٠
١٩٥٥	٥٧٧٠	١٩٥٨	٧١٣٦
١٩٥٦	٦٢٨٧		

ومعنى ذلك أن جنوح الاحداث زاد في مدى ٥ سنوات أكثر من ١٦ ٪ وإذا ما درسنا هذا الجنوح بالنسبة لفئات السن لوجدنا أن حوالي ٧٥ ٪ من عدد الاحداث الذين حولوا لمحاكم الاحداث في القاهرة سنة ١٩٥٨ كان يتراوح أعمارهم بين سن ١٠ - ١٥ سنة وكان عددهم في فئة سن ١٠ - ١٢ هو ٢٢١٠ حدث وفي فئة ١٣ - ١٥ ، ٣١٤٨ حدث ، أى أن معظم الانحراف يحدث في بداية مرحلة المراهقة وهو أمر طبيعى ، ولو وجد هؤلاء من يوجههم ويوجه آباءهم لكيفية معاملة المراهق لخمينا الكثير منهم من الانحراف وجنبنا المجتمع كله مما يعانى به من شر هؤلاء الاحداث المنحرفين

(٢) الاحصاء السنوى للجيب لاقليم مصر سنة ١٩٥٧ (مصلحة الاحصاء

والتعداد - رئاسة الجمهورية) جدول رقم ١٦

خامسا - تركيز الجامعات والمعاهد العليا في القاهرة والاسكندرية وأسيوط جعل معظم طلبتها وطالباتها من المغتربين يعيشون بعيدا عن أسرهم اما فرادى أو جماعات . وكان من نتائج هذه الغربة أن قلت قيود الأسرة وتقاليدها على الشباب وخفت حدة الروابط المتينة التي كانت تجمع بين أفراد الأسرة الشرقية كما قلت فرص الآباء لتوجيه أبنائهم

سادسا - تتجه البلاد في الوقت الحالى الى تصنيع كثير من الخامات الأولية الموجودة بالبيئة المحلية فأعدت برامج واسعة واستغلت رؤوس أموال ضخمة لإنشاء المصانع والمؤسسات الصناعية ، وهذا يستدعى تخطيط برنامج توجيه مهني على نطاق واسع حتى يختار العمال الصالحين لكل صناعة ، اذ المعروف أن اشتغال عامل بعمل لا يناسبه عقليا ونفسيا وصحيا لا يؤدي فقط الى تعاسته وشقاقه في العمل ، بل الى ضياع جزء كبير من الثروة القومية بسبب مايقوم به العامل غير الكفء من أخطاء ، وبسبب مايتربى على كرهه للعمل من تغيب بعذر أو بدونه ، هذا فضلا عن أن تعاسة الفرد في عمله ستنعكس على معاملته لأسرته بعد عودته من العمل ، وهكذا يكون مثار خوف وقلق دائم له مما يكون له أسوأ الأثر على صحتهم النفسية

برامج التخطيط

ان الخطوط العريضة لأي برنامج تخطيطي للصحة النفسية يجب ان تتناول نواحي ثلاث :-

١ - الناحية الوقائية وترمي الى تركيز الجهود وحشد كل امكانيات المجتمع التي تساعد على حماية أفراد من اعتلال صحتهم النفسية ولهذه الناحية شقين :-

١ - وقاية السويين من أفراد المجتمع من اعتلال صحتهم النفسية

ب - وقاية من سبق لهم دخول أحد مستشفيات الامراض العقلية ، أو من سبق له أن عانى نوعا من أنواع الاضطراب النفسى من « النكسة » وذلك بمساعدته على التكيف للجماعة بعد شفائه ، وعلى أن يحيا حياة عادية مع من يحيط به

٢ - الناحية البنائية وترمي الى مساعدة السويين من أفراد المجتمع ليس فقط على الوقاية من الاضطرابات النفسية بل على اطراد نموهم النفسى .

٣ - الناحية الثالثة أو العلاجية وترمي الى توفير المؤسسات المختلفة اللازمة لعلاج المصابين بأي نوع من الاضطرابات النفسية والعقلية وتوفير المؤسسات اللازمة لاقامة الاحداث المنحرفين .

ولكى يكون البرنامج المقترح عملى وتنفيذه ميسور يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار عاملين هامين :-

1 - دراسة المجتمع الحالى فى الجمهورية العربية المتحدة دراسة تفصيلية لمعرفة ماهو موجود بالفعل من خدمات نفسية ومؤسسات علاجية ، وما هو غير موجود ، اذ ليس من الحكمة أن نستورد برنامج من أى بلد أجنبى مهما كان متقدما فى ميادين الخدمة النفسية ونطبقه كما هو دون مراعاة لظروف البلد وحاجاتها وامكانياتها

ب - دراسة الامكانيات المختلفة التى يمكن استخدامها فى برنامج التخطيط فنعرف هل هناك ميزانية أعدتها الدولة أو تنوى اعدادها لتنفيذ برنامج التخطيط لصحة نفسية ، وما هى الامكانيات الموجودة بالفعل والتى يمكن استخدامها ؟

والحق ان دراسة المجتمع المصرى دراسة علمية شاملة فى جميع نواحيه مازالت ناقصة وتحتاج الى مجهود كبير ، والى استخدام عدد كبير من الاختصاصيين كما تحتاج الى تعاون هيئات متعددة وأجهزة احصائية واسعة الاختصاص ، ومع ذلك فيمكننا أن نعطي هنا فكرة مبدئية عامة عن بعض ماهو موجود بالفعل فى الاقليم المصرى من خدمات صحية نفسية حتى نتبين نواحي النقص ونحاول تلافيها

اذا درسنا ما أعده المجتمع فى الاقليم المصرى من الجمهورية العربية المتحدة وما عنده من امكانيات لحماية افراده ووقايتهم من الاعتلال النفسى ، لوجدنا أن امكانيات الخدمة النفسية فى هذا الميدان قاصرة للغاية ، فليس هناك مكاتب أو مؤسسات للتوجيه النفسى للأسرة ، لتقديم الخدمات للأباء والامهات ومساعدتهم على حل ما يعترضهم من مشكلات تتناول علاقة أحدهما بالآخر من جهة كما تتناول علاقته بأبنائهم وكيفية معاملتهم معاملة سليمة من جهة أخرى ، كذلك ليس هناك « مكاتب زواج للارشاد النفسى » لمساعدة المقبلين على الزواج فيما قد يعرض لهم من مشكلات فى مستهل حياتهم الزوجية أو فى طريقة اختيار كل لشريك حياته وذلك حتى نجنبهم شر سوء التفاهم التافه الذى كثيرا ما يؤدى الى الطلاق وتشريد الابناء ، وقد سبق أن رأينا كيف أن نسبة الطلاق فى مصر كبيرة لدرجة تسترعى الانتباه .

كذلك ليس هناك توجيه دراسى سليم لتلاميذ المدارس والجامعات مما يجنبهم الشعور بالفشل والاحباط المتابعتهم لنوع من الدراسة هم غير مستعدين عقليا لتابعته والنجاح فيه ، الامر الذى قد يؤدى الى انهيار بعضهم عصبيا والى يأس قلة منهم لدرجة تدفع بهم الى الانتحار .

أما عن التوجيه المهنى والاختيار المهنى فلا زلنا فى بداية الطريق رغم انشاء ادارة للتوجيه المهنى ورغم اعداد بعض المتخصصين فى هذا الميدان ، الا أنه ينقصنا اعداد عدد كبير من الاختبارات النفسية والتى تستخدم فى التوجيه وفى اختيار الافراد للأعمال التى تناسبهم ، كما أنه لابد لنا أن نقوم بمجهود كبير فى حصر المهن المختلفة وتحليلها تحليلًا علميًا دقيقًا أسوة بما هو متبع فى البلاد المتقدمة فى هذا المضمار . وذلك حتى يمكننا وضع اختبارات دقيقة لقياس القدرات التى تتطلبها كل مهنة .

كذلك لا زالت العيادات النفسية اللازمة لتقديم الخدمات النفسية الوقائية والعلاجية للصغار والكبار قليلة جدا وتكاد تكون قاصرة على العيادات الملحقه بالاقسام النفسية والعلاجية بالجامعات فضلا عن عيادة واحدة لوزارة التربية، ويبدو النقص أظهر وأوضح فيما يتعلق بمستشفيات الامراض العقلية التي لا يوجد منها بالاقليم المصرى كله الا مستشفين : مستشفى الامراض العقلية بالعباسية ومستشفى الامراض العقلية بالخانكة وعدد الاسرة فى المستشفين ٣٣٣٤ سريرا ولا يتجاوز عدد الاطباء فيهما عن ٤٦ طبيباً . ومعنى ذلك ان عدد الاسرة المخصصة لخدمة ٢٢ مليون نسمة لا تزيد على ٣٣٣٤ وهو عدد ضئيل للغاية ، هذا فضلا عن أن قلة عدد الاطباء فى هذه المستشفيات جعل علاج المصابين غير كاف كما أن قلة عدد المرضى والقائمين على ادارة هذه المستشفيات جعلها فى حاجة كبيرة الى العناية بالمرضى من حيث التغذية والنظافة .

من ذلك نرى أن دراسة المجتمع تثبت أن ما قمنا به فى ميادين الوقاية وعلاج الاضطرابات النفسية قليل للغاية ، واننا لا زلنا متخلفين كثيرا عن الامم التى اعتنت بهذه الناحية ، ولذلك كان علينا أن نفكر جديا فى التخطيط لبرنامج الصحة النفسية وأرى أن نمر سريعا على ما تقوم به البلاد المتقدمة فى ميادين الصحة النفسية لحماية الافراد من العوامل النفسية الهدامة لسعادتهم والكفاية الانتاجية معا وذلك حتى نتبين عما اذا كان فى الامكان تطبيقها فى اقليم مصر .

فى مثل هذه المجتمعات يتم التخطيط لصحة نفسية سليمة عن طريق العوامل الآتية : -

أ - رصد أموال كافية لاعداد المتخصصين وتعيينهم فى مختلف الهيئات والمؤسسات أى فى المدارس والمصانع والمستشفيات ومكاتب الارشاد الخ وتشجيع الابحاث المختلفة فى الصحة النفسية .

ب - عمل برامج دراسية خاصة للارشاد والصحة النفسية على مستوى جامعى واختيار المناسبين من المدرسين والطلبة وغيرهم للتدريب على الارشاد النفسى والتوجيه تقديريا عمليا ونظريا سليما .

ج - نشر الوعى الارشادى بين مختلف طبقات الشعب ولذلك نجد هذه الطبقات تطلب الارشاد والتوجيه حيثما وجد دون خجل أو تحرج كما يحدث فى الجمهورية العربية المتحدة .

هـ - العناية بانشاء المؤسسات التى تقدم الخدمات النفسية للجمهور ، مثل مكاتب الارشاد النفسى للأسرة والمقبلين على الزواج وعيادات ارشاد الطفل ، ومكاتب رعاية الشباب وتزويدها بالاختصاصيين النفسيين ، هذا فضلا عن العناية بالابحاث والصرف عليها مبالغ ضخمة والعناية بمؤسسات الارشاد المهنى ، وتزويدها بالاختبارات النفسية المختلفة والضرورية للتوجيه والاختيار المهنى ، هذا فضلا عن تشجيع الخدمات النفسية فى المصانع والمؤسسات التى تضم عددا وافرا من العمال .

و - العناية بمستشفيات العلاج من الامراض النفسية والعصبية ودور النقاها .

م - العناية ببرامج المتابعة ، لتتبع مدى تكيف الذين سبق لهم أن أصيبوا بهذه الامراض للمجتمع بعد أن يتركوا المستشفيات وذلك حتى لا ترتد اليهم الإصابة الخ . .

إذا تأملنا مثل هذا البرنامج لوجدنا انه غير متيسر تطبيقه وتنفيذه في الجمهورية العربية المتحدة في الوقت الحاضر ، ويرجع ذلك لاسباب منعقدة ذكر منها على سبيل الامثلة لا الحصر ، قلة الوعي الارشادي وما يتبعه من قلة الايمان بما يمكن أن تقدمه الخدمات النفسية من نفع لافراد المجتمع صغارا وكبارا ، وقلة الميزانية التي يمكن أن تخصص لبرامج التخطيط لصحة نفسية سليمة .

ولكن عدم وجود ميزانية وقلة الايمان بمنافع الخدمات النفسية يجب ألا تثبط من عزائنا ولا بد أن نعمل على نشرها وتعميم نفعها مع مراعاة الظروف الحالية في اقليم مصر ولذلك أرى أن نستخدم كل مايمكن من امكانيات وأن نجعل التخطيط للصحة النفسية متمشيا ومناسبا لظروفنا الحالية دون الحاجة الى ميزانية كبيرة ويتم لنا ذلك بالطريقة الآتية : -

أولا - نشر الوعي الارشادي وذلك عن طريق الصحافة والاذاعة والافلام التعليمية المبسطة ، فضلا عن استخدام المدرسة وانتهاز فرصة اجتماع الآباء بالمعلمين في مجالس الآباء لفهامهم عن طريق الندوات والمناقشات أن طلب الارشاد النفسى ليس من الامور المشينة للوالد أو للصغير وان هذا الارشاد ممكن أن يجنب كليهما كثيرا من المشكلات التي تقلق الوالدين .

ثانيا - الافادة من المتخرجين في أقسام علم النفس بالجامعات المصرية بعد تدريبهم تدريباً عملياً على الارشاد وذلك لتقديم الخدمات النفسية حيث تطلب منهم ، وليس هناك شك انه من الافضل زيادة تخصص هؤلاء الخريجين حتى يكونوا أقدر على التوجيه ، على أنه مهما يكن الامر فانهم سيكونون أفضل من غيرهم في أداء هذه المهمة .

ثالثا - الافادة من المدرسة بعد تزويدها بالمرشد أو الموجه النفسى ، كوسيلة هامة للتوجيه الدراسى والنفسى وذلك حتى ننشئ جيلا جديدا أسعد حالا وأكثر انطلاقا من جيل الآباء ، وعلينا أن نركز اهتمامنا على الصغار فندريبهم بطريقة طبيعية على طلب الارشاد والايمان بفوائد الخدمات النفسية للكبار والصغار ، فأننا ان فعلنا ذلك ضمننا تربية جيل عنده وعى ارشادى لا بأس به ، كذلك علينا أن نستخدم مجالس الآباء فى علاج مشكلات الآباء والابناء معا وذلك بطريقة غير شخصية تثير مقاومتهم ، فمن الممكن مثلا أن تعالج مشكلة انحراف أحد التلاميذ بطريقة لا تشعر أباه بالحجل منه أو بالثورة لكرامته وكرامة ابنه ، وانما يمكن أن تعالج المشكلة على شكل ندوة يتناقش الحاضرون فى موضوعها دون ذكر أسماء ويقترحون الحل والعلاج دون ذكر أسماء ويقترحون الحل والعلاج دون التعرض لاشخاص .

رابعا - استخدام دور رعاية الطفل المنتشرة فى أنحاء البلاد فى تقديم الخدمات النفسية للامهات المترددات على الدار ، على أن يقوم بذلك أخصائي أو أخصائية نفسية تعين بالدار كما يعين الاطباء ، ويعهد اليها بنشر الثقافة النفسية بين الامهات . وانى أعتقد أنه لو اعتنى بالخدمات النفسية فى دور

رعاية الطفل نكون قد سرنا شسوطا بعيدا فى تدعيم الصحة النفسية فى الجمهورية العربية المتحدة ، لانه اذا علمنا أنه يوجد فى القاهرة وضواحيها وحدها ٢٢ دارا لرعاية الطفل يتردد عليها عدد كبير من الامهات يبلغ ٦٠٠ فى المتوسط شهريا ، واذا عرفنا أن الام وطفلها تبقى تحت رعاية الدار لمدة سنتين بعد الولادة أمكننا أن نتبين الفوائد التى تعود على الام وطفلها من التوجيه النفسى المستمر فى تلك المدة التى تكون أحوج ما تكون فيها الى التوجيه . .

خامسا - أما فى الريف فيمكن استخدام الوحدات المجمعة لتقديم الخدمات النفسية لاهل القرية بجانب الخدمات التعليمية والصحية ، وذلك بأن يعين لكل وحدة أو لكل مجموعة من الوحدات اخصائى نفسانى يعاونه عدد من المشرفين الاجتماعيين ويمكن أن يقوم هذا الاخصائى بالارشاد على نطاق أوسع فينتهز الاجتماعات المسائية التى تعقد فى دوار العمدة لمناقشة مشكلات الريف النفسية مع أهل القرية فيقوم بذلك بنوع من العلاج النفسى الجماعى ذات القيمة الكبيرة فى تخفيف التوتر النفسى الذى يشعر به من لهم مشكلات نفسية لا يجدوا لها حلا وتنقيسا

سادسا - وأخيرا وليس آخرا فأننى أنصح بأن تزداد عدد العيادات النفسية فى المعاهد والجامعات وأن تستخدم ليس فقط فى تشخيص وعلاج ما تعرض عليها من حالات ، وانما فى تدريب عدد لا بأس به من الاخصائيين المتخرجين من أقسام علم النفس فى الجامعات المصرية تدريباً عملياً على الارشاد هذا فضلا عن مد نطاق خدماتها الى المجتمع على نطاق أوسع وذلك بالعناية ببرامج الخدمات النفسية العامة .

العقاب واضراره النفسية

« ان ارهاق الحد بالتعليم مضربا لتعلم سيما فى اصغار الولد . . ومن كثر مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين . . سطا به القهر ، وضيق على النفس فى انبساطها ، وذهب بنشاطها ، ودعاها الى الكسل ، وحمله على الكلب والنخث ، وهو التظاهر بما فى غير ضميره خوفا من انبساط الايدى بالقهر عليه ، وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هلعانة وخلقا ، وفستت معانى الانسانية التى له . . »

ابن خلدون : « المقدمة »

تخطيط المناهج المدرسية على أساس قومي

للدكتور عبد اللطيف فؤاد إبراهيم

الاستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

من العيوب التي أصابت المناهج في الماضي ، قصرها على المواد الدراسية المنفصل بعضها عن بعض من ناحية ، والمنفصلة عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يعيش فيها المتعلمون من ناحية أخرى . ويتناول هذا المقال هذا اللون من المناهج بالنقد ثم يعرض المفهوم الحديث للمناهج في ضوء أسسها الاجتماعية والقومية وأهمية قيامها على تخطيط يوثق الصلة بين عملية التعليم في المدرسة و حياة المواطنين خارجها . ثم أنه يتناول العوامل التي تحتم الاهتمام بالاهداف القومية في تخطيط المناهج حيث أن طبيعة التعليم تقوم على تأثره بالاهداف القومية وتأثيره فيها بل أنه يعمل على تحقيقها في نفوس المواطنين

التخطيط عامة . تخطيط المناهج المدرسية وما كان عليه في الماضي ومساوئه . المناهج وطرق التدريس وعلاقتها بالتخطيط والاهداف القومية . أثر الاستعمار في اهمال النواحي القومية في تخطيط مناهجنا المدرسية . العوامل التي تحتم الاهتمام بالاهداف القومية في تخطيط المناهج . الاهداف القومية كأساس هام في تخطيط المناهج . المادة الدراسية وأوجه النشاط في تخطيط المناهج على أساس قومي . اهداف هذا التخطيط الجديد .

ليستطيع القارئ أن يتبع تخطيط المناهج المدرسية والأساليب التي تتبع فيه ، والوسائل التي يستخدمها ، يحسن أن يلم القارئ أولاً بمدلول التخطيط عامة وما يتبع فيه

التخطيط عامة :

التخطيط لفظ يستخدم ليدل على عملية خاصة هي دراسة أي نشاط يقوم به فرد من الافراد أو جماعة من الجماعات لتحديد اهداف هذا النشاط وما يتبع فيه من أساليب ويستخدم من وسائل وأدوات لبلوغ هذه الاهداف على أحسن وجه ممكن ، في أقصر وقت مستطاع ، وبأقل ما يمكن من جهد ونفقات .

ولكى يكون هذا التخطيط سليماً ، ينبغي أن يدرس جميع جوانب النشاط للتعرف على طبيعتها ، واتجاهاتها العامة والخاصة ، وظروفها المادية والبشرية ، وامكانياتها ، ليحصل من ذلك على معلومات صحيحة كافية يبنى عليها الخطط السليمة وتختار في ضوءها الأساليب والوسائل

والادوات المناسبة اللازمة . ويلجأ التخطيط في ذلك الى الخبرات السابقة ، والملاحظة ، والتجريب ، والقراءات ، والاختبار ، والربط ، والتحقق من صحة ما يصل اليه من معلومات . انه في الواقع يبنى على الاسلوب العلمى في التفكير ، ولا يفرض على الفرد أو الجماعة ، بل يتطلب تعاونهم ، ويسمح لهم بالتفكير الحر والابتكار . ومن صفات التخطيط السليم أيضا أن يسمح بالتعديل وفق ما يجد من ظروف ومشكلات وما ينتظر في المستقبل القريب والمستقبل البعيد .

واذا كان هذا هو التخطيط عامة فماذا نقصد بتخطيط المناهج المدرسية ؟

تخطيط المناهج المدرسية :

ان تخطيط المناهج المدرسية لا يختلف في طبيعته عن التخطيط عامة . انه يشمل كل مذكراته عن طبيعة عملية التخطيط عامة وما يجعل هذه العملية وأساليبها ونتائجها سليمة . وبالإضافة الى ذلك يراعى تخطيط المناهج المدرسية أن تتمشى الدراسة والنشاط مع مستوى نضج التلاميذ وخصائصهم وما بينهم من فروق فردية .

وما دامت المناهج المدرسية هي الاداة التي تستخدم لبلوغ أهداف المجتمع الذي تخدمه المدرسة ، أصبح على تخطيط هذه المناهج أن يراعى تماما أهداف هذا المجتمع وما فيه من ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية .

والاهداف التي يحددها تخطيط المناهج المدرسية لا تكون نظرية براءة يتعذر بلوغها بل تكون أهدافا عملية في حدود الظروف والامكانيات القائمة ، وما ينشده المجتمع من أهداف قومية سليمة ، كما تكون في نفس الوقت متناسقة مع الاهداف التربوية العامة وما تتطلبه من أساليب ووسائل .

اذن فقد انتهى الزمن الذي كانت المناهج المدرسية توضع فيه من وجهة نظر منطق المادة الدراسية وحدها ، دون مراعاة لخصائص نمو التلاميذ ، وكيف تصبح دراستهم ذات قيمة عملية في تقدم مجتمعاتهم واصلاح عيوبه ، واستغلال مصادر الثروة في بلادهم احسن استغلال مستطاع ، والتوسع في هذه المصادر اكبر توسع ممكن .

انتهى ذلك الزمن وأصبح من الضروري أن يكون هناك تخطيط مدروس تبنى عليه المناهج المدرسية ، كما توجه بمقتضاه لتحقيق الأهداف القومية . فلم يعد تخطيط المناهج المدرسية كما كان في الماضي ، مقتصرا على تحديد أسماء المواد الدراسية وساعات كل مادة منها في الاسبوع في كل صف من الصفوف الدراسية (أى في كل فرقة من الفرق الدراسية) بل أصبح التخطيط في ضوء مذكراته عن طبيعته : عملية تحتاج الى دراسة خصائص تلاميذ الصف الدراسي الذي نخطط له ، وحاجاتهم وظروف مجتمعاتهم المحلى وحاجاته كجزء من الجمهورية العربية المتحدة وجزء من العالم العربى عامة .

وعملية التخطيط تحتاج الى دراسة امكانيات مدارسنا ، وما يمكن ان تحصل عليه أو تستغله من أدوات ووسائل ، وقدرة المدرسين العلمية والفنية ، ونوع الاشراف الفنى والادارى المستطاع . وفى ضوء هذه الدراسة كلها تحدد أهداف العملية التربوية فى كل صف من الصفوف المدرسية ، فى إطار برنامج المدرسة ككل ، وتحدد الدراسات وأوجه النشاط المختلفة التى يقوم بها التلاميذ فى المدرسة وخارجها لتساعد على بلوغ هذه الاهداف التى حددت .

ويراعى هذا التخطيط عدم حدوث تكرار غير ضرورى ، وعدم ضياع الوقت فى دراسات أو نشاط لايساعد على بلوغ الاهداف المنشودة ، كما يراعى استبعاد مالا يتمشى مع مستوى نضج التلاميذ .

والمشتغلون بهذا التخطيط أصبح عليهم أن يتنبهوا دائما الى أن حياتنا الاجتماعية والاقتصادية تمر فى الوقت الحاضر بفترة تغير سريع يتجه نحو أهداف قومية عالية القيمة . وهذا يتطلب تخطيطا تربويا مرنا يتمشى مع هذا التغير ويجعل المدرسة مؤسسة تعمل على خدمة المجتمع ، وتساعد على بلوغ أهدافه السليمة التى ينشدها .

والتخطيط الناجح اذن لا يكون مفصلا تفصيلا يقيد المدرسين والمفتشين والنظار ويحرمهم من فرص الابتكار ، وفرص التعديل بالاضافة أو بالحذف أو بالتقديم والتأخير ، أو بالتوسع أو الاجمال ، أو بالتخصيص أو بالتعميم ، أو بالتأكيد أو التخفيف فى دراسات التلاميذ وأوجه نشاطهم ، ليتمشى كل ذلك مع ظروف المجتمع الذى تخدمه المدرسة وحاجاته الاجتماعية والاقتصادية وما يحدث فيها من تغير . انه يكون خطوطا رئيسية ، وأفكارا عامة توجه وترشد ، وتوجيهات للربط بين الدراسات المختلفة للمدرسة وما يقوم التلاميذ به من نشاط .

ولا يكون التخطيط صالحا الا اذا راعى ايضا مايسمح به الوقت الذى يقضيه التلميذ فى المدرسة ، وما يمكن ان يتحقق فى سنوات الدراسة ، وما يمكن أن تفرس بدوره ويوجه التلاميذ الى استثماره فى حياتهم فى المجتمع .

المنهج وطرق التدريس :

المنهج هنا لا يقتصر فى معناها على تلك الموضوعات التى تحدد للتلاميذ فى كل مادة من المواد الدراسية فى كل صف من الصفوف ، وبعبارة أخرى لا تقتصر المنهج فى معناها هنا على المقررات الدراسية ، بل تكون مناهج بمعناها الواسع أى : الحياة التى يحياها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، وتشرف المدرسة عليها وتوجهها . أو هو جميع الخبرات التى يمر بها التلاميذ فى داخل المدرسة وخارجها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها . أو بعبارة أخرى هو جميع أوجه النشاط التى يقوم بها التلاميذ فى داخل المدرسة وخارجها مادامت تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها .

ومعنى ذلك ان المقررات الدراسية جزء من المنهج المدرسى ، جزء هام

جدا منه وليست مرادفة له . انها تختار وفق التخطيط السليم وتصبح بعد ذلك أساسا من الأسس التي تختار في ضوءها أوجه النشاط المختلفة التي يقوم بها التلاميذ في داخل المدرسة وخارجها ، وعلى هذا النحو تكون المادة الدراسية وسيلة هامة تساعد على بلوغ الأهداف الاجتماعية والاقتصادية ، أو الأهداف القومية التي حددها التخطيط .

ويخطيء الذين يقولون أن المناهج المدرسية الحديثة لاتعنى بالمادة الدراسية . فالمناهج الحديثة تعنى بها عناية كبيرة ولكنها تختلف عن المناهج القديمة ، في أنها لاتجعل إتقانها غاية في ذاته بل تجعلها وسيلة لبلوغ الأهداف التي حددها التخطيط ، كما قلنا ، وذلك بأن ننتقى منها مايناسب هذه الأهداف .

وأما طرق التدريس فهي جزء من المنهج المدرسي بمعناه الواسع الذي ذكرناه . ونقصد بطرق التدريس هنا مدلولها في التربية الحديثة أى :

أوجه نشاط معين يقوم به التلاميذ تحت إشراف المدرس ، أو يقوم به المدرس والتلاميذ متعاونين بحيث يؤدي هذا النشاط الى تعلم كل تلميذ في ميدان أو أكثر تعلما يميل اليه ويتمشى مع استعداداته وما لديه من قدرات .

وطرق التدريس في التربية الحديثة تهىء الظروف التي تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ، وتشجع كل تلميذ على التعبير عن نفسه كفرد وكعضو في جماعة ، كما تهىء للتلميذ فرصا للممارسة العملية ، واتباع الأسلوب العلمى في كل من التفكير ومواجهة المشكلات والمواقف المختلفة واصدار الاحكام والتحقق من صحتها ، بحيث يؤدي كل ذلك الى نمو التلميذ الفرد الى أقصى حد يستطيعه في كل ناحية من نواحيه الذهنية ، والجسمية ، والانفعالية ، والاجتماعية .

والتخطيط كما بيناه ، يعد دراسة ضرورية لتحديد خطوط رئيسية في المناهج المدرسية . أو هو مرحلة أساسية في وضع هذه المناهج . والعناية التي توجه الى هذا التخطيط معناها عناية بوضع المناهج ، ومعناها أيضا توجيه وإرشاد في تنفيذ هذه المناهج .

وبما أن طرق التدريس جزء من المنهج المدرسي كما ذكرنا ، فهي إذن تتأثر بالتخطيط المعد لكل صف من الصفوف المدرسية ، وما يرمى اليه من أهداف .

ونستطيع أن نقول إذن ان التخطيط والمناهج وطرق التدريس ، ترتبط بعضها ببعض ارتباطا وثيقا يتطلب أن توجه اليها جميعها أكبر قسط من العناية ، كأجزاء من كل متماسك ، وبذلك يسهل توجيهها لتحقيق الأهداف القومية .

تخطيط المناهج المدرسية وعلاقته بالأهداف القومية :

كنا في الماضي لانجد توجيهها قوميا واضحا ، في تخطيطنا التربوي ، ومناهجنا المدرسية ، إذ كان يغلب عليها التوجيه الغربي والأثر الاستعماري ، فقد كان المستعمر لايعترف بأهدافنا القومية ووضع

بعض رجاله في مناصب رئيسية ، أشرفوا منها على التعليم في بلادنا ، فأصبح التخطيط ، وأصبحت المناهج (وطرق التدريس) على النحو الذى أراده المستعمر .

فقد استمر التعليم في مدارسنا تعليما نظريا يعتمد على الذاكرة أكثر من سواها ، ولا يتصل بحياة التلاميذ اتصالا واضحا ، ولا يوجههم الى تطبيق مايتعلمونه ، ولذلك كانوا ينسونه بسرعة . ولم يساير التعليم عندنا اذن ماحدث من تقدم في أساليب التربية وعلم النفس .

وكانت المادة الدراسية تفسر من وجهة نظر المستعمر تفسيرا جعل التلاميذ يجهلون مصادر الثروة في بلادهم وطرق استغلالها ، فتعلموا ان مصر بلد زراعى لايمكن ان تقوم فيه الصناعة ، وأن سوق قطنه الوحيد في انجلترا ، وأن مصر أيضا بلد فقير ضعيف يجب ان يستمر معتمدا على انجلترا في اقتصادياته وعلاقاته الخارجية . وحتى عينات خامات المعادن والصخور وأنواع الخشب التى كانت تستخدم أحيانا في المدارس كانت تستورد من انجلترا مع أن معظمها متوفر في مصر ، وذلك حتى لايعرف التلاميذ مصادر الثروة في بلادهم وامكان استغلالها استغلالا اقتصاديا ، وكان التلاميذ لاوجهون مطلقا الى وحدة العالم العربى وتكامل أقطاره خوفا من استيقاظ القومية العربية واتجاهها ضد المستعمر وأساليبه البغيضة .

كان كل هذا في الماضى ، أما اليوم فقد تحررنا من الاستعمار نهائيا ، واستيقظ مارد القومية العربية ، وأصبحت لنا أهداف قومية عربية واضحة سليمة عزيزة نعمل على بلوغها . وأخذت بلادنا تعالج عيوب الماضى المظلم البغيض ، ودخلنا في عصر انقلاب صناعى سريع جديد واسع النطاق ، وبدأنا في نفس الوقت نتوسع في الزراعة ، وولدنا الكهرباء من خزان أسوان ، وبدأنا في بناء السد العالى الذى سيساعد كثيرا على التوسع الزراعى ويهيىء لنا فرصة توليد قوة كهربائية هائلة تستغل في صناعات كثيرة متنوعة تجعل لدينا مجالات يعمل فيها أعداد ضخمة من المواطنين .

لذلك كله أصبح من الضرورى أن يكون لدينا تعليم يتمشى مع هذه الأوضاع الجديدة ، ويكون لدينا تخطيط تربوى غير تخطيط الماضى ، ومناهج جديدة تتجه لبلوغ أهدافنا القومية . وبعبارة أدق ، لقد أصبح من الضرورى أن تتخذ هذه الأهداف القومية أساسا هاما من أسس تخطيط مناهجنا المدرسية .

وطبيعة هذا التخطيط الجديد الذى ننشده لمناهجنا المدرسية متضمنة فيما ذكرناه عن طبيعة التخطيط . ويخطئ من يقول ان هذا التخطيط قد يتطلب تغييرا في الحقائق والمعلومات التى ندرسها لتلاميذنا حتى تساعد على بلوغ الأهداف التى ننشدها .

اننا نقصد هنا أن نختار أنسب الحقائق والمعلومات لتوضيح أهدافنا القومية من جميع نواحيها ، فتكون أهدافنا هذه هى الأساس الذى تختار المادة الدراسية تبعا له ، وتندرج مع التلاميذ في دراسة هذه الحقائق

والمعلومات ، ونساعدهم على استخدامهم لفهم هذه الأهداف ، وتقديرها
والإسهام في بلوغها بقدر ما يستطيعون .

فنحن لانظر الى المادة الدراسية في المدرسة نظرة الإخصائي فيها
الذي يتمسك بتنظيم خاص لكل تفاصيلها ، ولا يرضى عن أى حذف في
هذه التفاصيل مهما بدت صعوبتها . أننا ننظر اليها من وجهة نظر
أهدافنا المنشودة كما قلنا ، فنختارها على هذا الأساس ونرتبها
ونختار طرق تدريسها ، ونوجه التلاميذ فيها على هذا الأساس أيضا ،
فالمادة الدراسية ليست غاية في ذاتها بل وسيلة لبلوغ أهدافنا القومية
السالف ذكرها .

ويتدرب التلاميذ عمليا على استخدام مواد الدراسة كأساس لحل
مشكلات من واقع الحياة في مجتمعهم المحلي ومجتمعهم القومي العربي ،
ومعنى ذلك أن يبدأ التلاميذ في الدراسة من مراكز اهتمامهم وما يتصل
اتصالا مباشرا بحياتهم ، بحيث يصبح تعلم كل منهم وفقا لحاجاته وما
بواجهه من مواقف الحياة ، أو بعبارة أخرى يصبح التدريس متمشيا مع
ما يعرف بالترتيب السيكولوجي للمواد الدراسية .

وتستخدم الدراسات وأوجه النشاط أساسا يجعل التلاميذ يعرفون
مصادر الثروة في البلاد ، ومدى استغلالها في الوقت الحاضر ، وكيف
تستغل أحسن استغلال مستطاع ، وما يمكن أن يقوم به التلاميذ في
هذا الاستغلال ، وتدريبهم عمليا على ما يستطيعونه في ذلك بحيث تنمي
عندهم وعى صناعي ، ونستغل في هذا التدريب خامات البيئة المحلية .
وليس معنى هذا أن يهمل التدريب الأساليب الحديثة في الزراعة بل
نوجه فريقا من التلاميذ الى هذا التدريب كذلك لنواجه التوسع الصناعي
والتقدم الزراعي معا .

ولا تهمل المناهج المدرسية توجيه التلاميذ الى الإيمان بقيم التفسير
والتطور الحادثين في مجتمعنا وضرورة التمشي مع مطالبهما بما فيه خير
الفرد والجماعة .

وتعنى المناهج بأن يتحقق عند أفراد التلاميذ ما يأتي :-

فهم وتقدير أن العرب أمة واحدة ، وأن قوتهم في تعاونهم ، وفهم
وتقدير كل من الوحدة العربية والحياد الإيجابي وأمجاد الوطن العربي
وقضله على العالم ، وأسس المجتمع التعاوني الديمقراطي الاشتراكي .
وتبرز المناهج نواحي النقص والعيوب في المجتمع القومي العربي ، ووسائل
علاجها ، وتدريب التلميذ على دوره في هذا العلاج . وتتدرج المناهج
المدرسية مع التلميذ لتنمي لديه القدرة على فهم معنى الأحداث الجارية
من الناحية القومية العربية ، والقدرة على الاشتراك الإيجابي المثمر في
حياة المجتمع ، وتحمل مسئولية ذلك في أقبال وسرور .

ونستطيع أن نقول الآن ان تخطيط المناهج المدرسية الذي تقصده هنا
لايقوم على مجرد حماسة مؤقتة أو على عاطفة أثارتها أحداث لفترة
معينة من الوقت ، بل تقصد به خططا مدروسة مبنية على التفكير
والحكمة لنساعد على تكوين ذلك المواطن العربي المستنير الواعي القادر
الذي ننشده .

العقوبات المدرسية

للدكتور محمد خليفة بركات

مدير البحوث الفنية والمشروعات

نشرنا في العدد الماضي الجزء الاول من هذا البحث الذى تناول أهم المنشورات والقوانين المنظمة للعقوبات المدرسية منذ عام ١٩٠٢ حتى عام ١٩٥٩ . وفيما يلي الجزء الثانى من البحث ، ويتضمن مرصدا لاستفتاء يهدف لجمع البيانات والآراء عن موضوع العقوبات المدرسية أجاب عنه تلاميذ المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات ، والمدرسون وانظار ، ورجال التعليم . ثم تلخيصا لبعض نتائج من وجهة نظر المدرسين وانظار وكبار رجال التعليم .

أسلوب البحث :

لجأنا الى طريقة الاستفتاءات فى هذا البحث فوضعت لذلك ثلاثة استفتاءات لجمع البيانات والآراء عن موضوع العقوبات المدرسية . أولها موجه للمدرسين والنظار ، وثانيها يجيب عنه التلاميذ من المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات ، وثالثها لأخذ رأى رجال التعليم . وكان الغرض من هذه الاستفتاءات هو أولا الوقوف على الآراء الصريحة للتلاميذ والمدرسين ورجال التعليم فى الموضوع ، وثانيا توجيه النظر الى أهمية الموضوع وحوائبه المختلفة اذ أن مجرد قراءة المدرس للأسئلة يساعد على ادراكه لمشكلة العقوبات المدرسية وآثارها على التلميذ كما أن عملية اجابة الاستفتاءات فى ذاتها تتيح الفرصة للمدرس والتلميذ للتعبير عن رأيه فى هذه المشكلة بطلاقة وقد ظهر هذا واضحا على الأخص فى اجابات كبار رجال التعليم الذين تحدثوا عن خبراتهم باسهاب فى هذا الموضوع عند اجابتهم على الاستفتاء .

وفيما يلي أمثلة من الأسئلة التى شملتها الاستفتاءات الثلاثة :

أولا : أسئلة استفتاء التلميذ :

١ - هل توقع المدرسة عقوبة فى الحالات الآتية ؟ وفى أى الحالات يكثر توقيع العقوبة ؟ (ذكرت قائمة بالذنوب التى يقع فيها التلاميذ فى حوالى ٤٠ ذنبا مثل : التأخر فى الصباح ، مشاكسة زملاء ، عدم أداء الواجبات المدرسية ، الكذب على المدرس ، عدم الالتفات أثناء الشرح وهكذا)

٢ - يقوم بعض المدرسين بتوقيع العقوبات التالية على التلاميذ إذا كانت قد وقعت عليك بعض هذه العقوبات فأذكر السبب الذى من أجله وقعت العقوبة .

(ذكرت قائمة بأنواع العقوبات وهي حوالى ٢٠ نوعا مثل التهديد بالعقاب ، الحرمان من النشاط المدرسى ، الانذار بالفصل من المدرسة ، العقاب البدنى ، الغرامات المالية ... وهكذا)

٣ - طلب من التلميذ أن يعبر عن شعوره ازاء العقوبات السابقة بأن يضع علامة تدل على شعوره (تضايقنى كثيرا - تضايقنى قليلا - لا تضايقنى)

وتبع هذا النوع سؤال آخر وهو هل أثرت العقوبة أم لا ؟

ثانيا : أسئلة استفتاء المدرسين والنظار :

١ - ماهى أنواع العقوبات التى توقعها المدرسة عادة على بعض التلاميذ ؟

٢ - ماهى أنواع العقوبات التى لاتوافق على استعمالها فى المدرسة ؟

٣ - أى الذنوب الآتية توقع عقوبة بسببها على التلاميذ ؟ :

(ذكرت قائمة بالذنوب التى يقع فيها التلاميذ ... وهى نفس الذنوب الموضحة فى السؤال الأول من استفتاء التلاميذ)

٤ - مانوع العقوبات التى توقعها المدرسة على التلاميذ مما يأتى :
(ذكرت قائمة بالعقوبات التى وردت فى السؤال الثانى من استفتاء التلاميذ)

٥ - سؤال عن رأى المدرس فى الموافقة أو عدم الموافقة على توقيع العقوبات السابقة

٦ - سؤال عن العقوبات البدنية والرأى فى الغائها ، وهل يقوم بتوقيعها ولى الأمر أو الناظر أو المدرس ، والحالات التى توقع فيها هذه العقوبات البدنية .

٧ - سؤال عن النظم التربوية التى يمكن أن تساعد على التخلص من العقوبات البدنية ومدى تأثيرها فى التقويم .

(وردت قائمة بهذه النظم ، مثل : اجتماعات الآباء والمدرسين ، وتقليل عدد تلاميذ الفصل ، زيادة الاهتمام بنواحي النشاط ، زيادة الخدمات السيكولوجية بالمدرسة ، الاهتمام بالميل والهوايات ... الخ)

٨ - أسئلة عن أثر العقوبات فى زيادة رغبة التلاميذ فى التحصيل أو عدم الاكتراث بالعمل ، وفى تقويم سلوك التلميذ المنحرف .

٩ - أسئلة عن المنشورات المنظمة للعقوبات ومدى اطلاع المدرس عليها .

١٠ - أسئلة عن العقوبات البدنية وهل قام المدرس بتوقيعها ؟ وما شعوره ازاء ذلك ؟ وهل يندم على توقيعها ؟ وعن أثر العقاب على التلميذ ؟

ثالثا : أسئلة استفتاء كبار رجال التعليم :

- ١ - ماهى التشريعات التى تذكرونها والتى مرت بخبرتكم بخصوص العقوبات المدرسية ؟
- ٢ - ماهى أنواع العقوبات التى كانت سائدة بالمدارس أيام اشتغالكم بالتدريس بالوزارة ؟
- ٣ - ماهى الاسباب التى من أجلها كانت توقع عقوبة على التلاميذ عادة أيام اشتغالكم بالتدريس بمدارس الوزارة ؟
- ٤ - الرجا ذكر بعض الحوادث البارزة والمتعلقة بالعقوبات المدرسية التى مرت بخبرتكم .
- ٥ - ماهو شعور التلاميذ نحو توقيع العقاب عليهم كما لمستموه من خبرتكم ؟
- ٦ - ماهو اثر توقيع العقاب على التلاميذ كما لمستموه من خبرتكم ؟
- ٧ - ماهى الحالات التى ترون ضرورة توقيع العقاب بسببها على التلاميذ ؟
- ٨ - ماهى أنواع العقوبات التى ترون سيادتكم توقيعها على التلاميذ فى كل مرحلة من مراحل التعليم حتى يمكن تقويم سلوكهم وعلاج مشكلاتهم .
- ٩ - ماهى الاسباب المرتبطة بالنظام المدرسى وطرق التدريس التى يترتب عليها وقوع التلميذ فى أخطاء يعاقب من أجلها .
- ١٠ - ماهى الاجراءات التى ترون أن تتخذ مع المدرس الذى يوقع عقوبات ممنوعة على التلاميذ .

تطبيق الاستفتاءات :

أولا : استفتاء التلاميذ : وقد جمعت اجابات ١٣٢٩ تلميذا يمثلون المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين والمعلمات والمعاهد العليا بمناطق القاهرة والاسكندرية والجيزة وكانت اجابة الاستفتاء تتم فى فصول الدراسة بحضور مندوب ادارة البحوث الفنية الذى يهئ التلاميذ للاجابة بحرية وصراحة ومن غير ذكر الأسماء .

ثانيا : استفتاء المدرسين والنظار : وقد اشتركت فى اجابته جميع المناطق التعليمية بالاقليم الجنوبى واختارت كل منطقة مدرسة واحدة من كل نوع من أنواع التعليم بمراحله المختلفة ، العام والفنى ، ليجيب الناظر وبعض مدرسيها عن الاستفتاء .

وقد حصلنا على الردود من ٥٨٢ من المدرسين والنظار منهم ١١٢٥ ناظرا ، ٣٤٥٧ مدرسا ومدرسة . وكانت الاستفتاءات تعطى للنظار والمدرسين ليجيبوا عنها ويرسلوها للمناطق او ادارة البحوث .

ثالثا : استفتاء كبار رجال التعليم : وقد أرسلت الى عدد منهم الاستفتاءات ولكن لم تلق الادارة سوى رد ١٢٠ منهم فقط . ولكن كانت اجاباتهم غنية بالبيانات والآراء المفيدة .

تحليل البيانات :

عاونتنا ادارة الاحصاء في نقل بيانات اجابة الاستفتاءات على الكروت الاحصائية المعدة لعمليات الفرز والتبويب بواسطة الآلات الاحصائية ، وأمكن بذلك عرض النتائج في جداول توضح مضمون الآراء المختلفة .

ولكن بعض الاسئلة من النوع الذي يتعذر معالجته احصائيا بهذه الطريقة فكان لابد من تحليل محتويات الردود للوقوف على أهم الاتجاهات البارزة فيها وتم ذلك بمعرفة مساعدى الباحثين بالادارة .

بعض النتائج

أولا : أهم الاخطاء التى يعاقب من أجلها التلاميذ

دلت نتائج الاستفتاءات الموجهة للمدرسين والنظار وكبار رجال التعليم على أن الاخطاء التى يعاقب التلاميذ من أجلها تختلف من حيث درجة خطورتها ومن الممكن تقسيمها الى الفئات الآتية :

١ - **المخالفات البسيطة** : وهى التى تصدر عن التلميذ عن غير قصد ولا يترتب عليها اضرار بالغير مثل :

- * الخروج على النظام فى داخل الفصل أو خارج المدرسة .
- * التأخر فى الصباح أو فى أول الدرس .
- * عدم الانتظام فى الطابور .
- * عدم تأدية الواجبات المدرسية .
- * عدم احضار الكتب والادوات .

٢ - **المخالفات المتوسطة** : التى توحى بميل الى الانحراف أو الاخلال بالنظام ويترتب عليها اضرار بالغير مثل :

- * تكرار حدوث المخالفات السابقة .
- * الاعتداء على أحد التلاميذ أو الخدم .
- * التفوه بألفاظ نابية أو عمل اشارات غير لائقة .
- * الهروب من المدرسة أو من بعض الحصص .
- * اتلاف أثاث المدرسة أو أدوات وأجهزة المعامل .

٣ - **المخالفات الجسيمة** : التى تدل على الانحراف أو تسىء الى النظام المدرسى العام مثل :

- * تكرار المخالفات السابقة .
- * صدور مايمس كرامة أحد مدرسى المدرسة أو موظفيها .
- * المخالفات التى تخل بنظام المدرسة .

- * حالات السرقة والمخالفات الخاقية .
- * التدخين بالمدرسة .
- * الغش فى الامتحانات بصورة مختلفة .

ثانيا : أهم العقوبات التى يستنكر المدرسون والنظار

توقيعها على التلاميذ

دلت نتائج الاستفتاءات على أن المدرسين والنظار يستنكرون توقيع العقوبات الآتية على التلاميذ :

- ١ - العقوبات البدنية بجميع أنواعها .
- ٢ - خصم درجات من نتائج الاختبارات المدرسية . لان هذا لا يتصل بسلوك التلميذ ، ومن أهم قواعد العقاب أن يكون الجزاء من جنس العمل .
- ٣ - اذلال التلاميذ أمام زملائهم بالركوع على الأرض أو مواجهة الحائط أو تأنيبه أمام زملائه بشكل يخدش الكرامة ويؤثر فى شخصية الطالب .
- ٤ - اخراج التلميذ من الفصل أثناء الدرس - لان فى ذلك تعطيل لمهمته كطالب ولا يصح أن يلجأ المدرس لحرمان التلميذ من الافادة من شرحه .
- ٥ - الحرمان من بعض الحصص - ففى ذلك تضيق لوقت التلميذ وقد يتسبب عن ذلك فوات الشرح لبعض النقاط الهامة مما يؤدى الى تخلف التلميذ فى دراسة المادة وما ينتج عن ذلك من مضاعفات .
- ٦ - حجز التلاميذ بالمدرسة بعد مواعيد الدراسة - اذ ان ذلك يستلزم حجز مشرفين يقفون معهم بالمدرسة - وفى هذا نوع من العقوبة للمشرفين ، كما أن الحجز بعد الدراسة يسبب قلق الآباء على ابنائهم الذين ينتظرون حضورهم للمنزل فى المواعيد .
- ٧ - توقيع الغرامات المالية - لان عبء هذه العقوبة يقع على كاهل الآباء - ولا ذنب لهم فى معظم الاحيان فى اخطاء التلاميذ بالمدرسة ، وزيادة على ذلك فان بعض التلاميذ لا تسمح حالتهم المادية بالاستجابة لهذه العقوبة فى كل الاوقات .

ثالثا : أهم العقوبات التى يوافق المدرسون والنظار

على توقيعها على التلاميذ

- ١ - تبليغ الوالدين بسلوك التلميذ ، فكثير من اخطاء التلميذ فى المدرسة ترجع الى اسباب وعوامل منزلية ، ولا شك أن تعاون المدرسة والمنزل فى توجيه سياسة معاملة التلميذ تضمن لنا نوعا

من السياسة الثابتة في تنشئة التلميذ .

٢ - لفت نظر التلميذ الى أخطائه ومحاسبته عليها على انفراد ، ويتوقف نجاح هذه الطريقة على روح المقابلة وما يسودها من حرص على مصلحة التلميذ ، وتنبيهه لأخطائه ونصحه بالعواقب الممكن أن تترتب على تكرارها .

٣ - اظهار شعور الغضب من المدرس للتلميذ ، وتأنيبه وتعنيفه على خطئه بحيث يشعر بأن عمله غير مرضي عنه ويحسن أن يكون ذلك على انفراد حتى لاتخدش كرامة التلميذ بتعنيفه أمام زملائه .

٤ - خصم درجات من السلوك ، على اعتبار أن في ذلك اشعار للتلميذ بأن أخطائه تؤثر في وضعه بالنسبة لزملائه .

رابعاً : بعض العقوبات التي اختلفت فيها الآراء

١ - الحرمان من النشاط الرياضي والاجتماعي - فمنهم من يرى أن هذا النشاط يؤدي وظيفة تربوية وعلاجية لنفسية التلميذ ، ما يكون التلاميذ المنحرفون أحوج من غيرهم لهذا النشاط لكي يوجهوا طاقتهم الزائدة فيما هو صالح .

ومنهم من يرى أن شعور التلميذ بالحرمان من شيء محبب اليه كالنشاط الرياضي أو الاجتماعي يترك في نفسه أثراً يجعله يقلل من أخطائه ومخالفاته حتى لا يحرم ولا تفوته تلك الفرص المحببة اليه .

٢ - تكليف التلميذ أداء واجبات مدرسية اضافية ، فمنهم من يرى أن في ذلك اشغال لوقت التلميذ فيما يفيد ، اذ أن تأدية الواجبات مايساعد على التقوية في مواد الدراسة .

ومنهم من يرى أن في هذا ضرر للتلميذ ، لانه عندما يرغب على أداء الواجبات وهو كاره لاينتج فيها انتاجاً كافياً - وقد يؤدي ذلك الى كراهيته للمادة وللعمل المدرسي كله .

ومن المعروف أن العبرة في العمل المدرسي المنتج ليست بكمية العمل وطول الوقت الذي يصرف فيه ، ولكن بدرجة الارتياح التي يشعر بها الشخص عند العمل ، فكلما كان العمل برغبة كلما زاد الانتاج .

٣ - تحويل التلميذ الى ناظر المدرسة لعقابه ، فمنهم من يرى أن في ذلك توفير لوقت المدرس بالفصل بحيث لا يضيعه على محاسبة التلميذ المخطيء ، كما أن شعور التلميذ بأنه مذنب أمام ناظر المدرسة يجعله لايعود لتكرار أخطائه .

ومنهم من يرى أن في هذا النوع من العقوبة اظهاراً لمعجز المدرس عن علاج الموقف بنفسه ، مما يقلل من هيئته في نظر التلاميذ .

٣ - إدارة المدارس النموذجية

للدكتور محمد احمد الغنام
والدكتور محمد الهادى عفيفى

عرضنا فى العدين السابقين الحركة التجريبية فى التربية ، وقيام المدارس النموذجية فى الاقليم المصرى ومبادئها واساليبها .
وفى هذا المقال نعرض بعض التفاصيل عن ادارة المدارس النموذجية من حيث وضعها داخل الاطار الادارى للتعليم العام ومن حيث بعض التنظيمات الادارية الخاصة بها .

انشئت المدارس النموذجية لتكون حقلا لتجريب اساليب وطرق ومناهج جديدة ، تمهيدا لنشرها فى مدارس التعليم العام وفق ماتسمح به ظروف هذه المدارس .

كذلك انشئت المدارس النموذجية لتكون فى نفس الوقت ميدانا لتدريب فئة ممتازة من المدرسين والنظار تدريبا ميدانيا ، حتى يمكن الافادة منهم بعد ذلك فى تطوير المدارس الاخرى والنهوض بمستواها .

ثم ان المدارس النموذجية انشئت لتكون نموذجا او منارا او رائدا يصح أن تسترشد به المدارس الاخرى فى نشاطها ، فيكون ذلك عاملا من عوامل دفع التعليم الى الامام .

هذه الوظائف أو الغايات للمدارس النموذجية كان تحقيقها ، وما زال ، رهنا بطبيعة الادارة التعليمية التى حظيت بها والظروف المسيطرة على هذه الادارة . ولا غرابة فى ذلك ، فالادارة التعليمية هى الوسيلة التى يمكن عن طريقها ترجمة هذه الوظائف والغايات الى واقع ، وهى الاداة التى يتم بواسطتها تحويل ما سيكون الى ما هو فعل كائن .

واذا انعمنا النظر فى ادارة المدارس النموذجية منذ انشائها، وجدنا لها تاريخا مكتوبا حفظته لنا مجموعة اللوائح والقرارات التى صدرت لتنظيم المدارس النموذجية ، ومحاضر الجلسات والمراسلات التى تمت بشأن هذه المدارس ، فضلا عما سجلته بعض المدارس النموذجية ، خصوصا خلال السنوات الاخيرة ، عن جهودها فى هذا الميدان . والى جانب هذا نجد للمدارس النموذجية تاريخا آخر غير مكتوب ، يتمثل فى تلك المواقف والخبرات التى عاشها وعانها المشتغلون فى المدارس النموذجية، والمشفون عليها ، دون أن تسمح لهم الظروف أو تتوافر لهم الفرص لتسجيلها ، غير أنها تركت اثرها فى بعض مظاهر سلوكهم الادارى ، وفى بعض الاحاديث التى تجرى على سنتهم فى بعض الاحوال على سبيل الذكريات .
وهذا التاريخ غير المكتوب للمدارس النموذجية وادارتها لا يقل أهمية

عمما هو مكتوب بالفعل . ونحن نأمل أن يتسع لنا الوقت قريبا لجمعه وتحويله الى سجل يمكن قراءته .

المغزى الادارى لانشاء المدارس النموذجية

اعل اول شيء يتبادر الى الذهن عند الحديث عن ادارة المدارس النموذجية ذلك المغزى النبيل الذى قام وراء انشاء المدارس النموذجية ، ألا وهو **خلق نوع من المدارس يتمتع بقدر من الحرية والاستقلال الذاتى ، ويكون تعبيرا عن الاتجاه اللامركزى الصحيح ، فاللامركزية الصحيحة لا تكون بمجرد منح سلطات ومسئوليات وحرية كافية للمناطق التعليمية أو ما شابهها ، وإنما تكون يتمتع كل « وحدة مدرسية » بالقدر الكافى من الحرية والاستقلال الذى يشجع على التجريب والابتكار والذى يعين على سرعة النهوض بالتعليم فى البيئة المحلية .** وعلى هذا الاساس يمكننا أن ننظر الى المدرسة النموذجية - أو على الاصح الفصول التجريبية - التى انشئت سنة ١٩٣٢ على أنها أول محاولة سليمة فى الاتجاه نحو اللامركزية فى التعليم ، غير أن هذه المحاولة ، وما تلاها من محاولات مشابهة ، لانشاء مدارس نموذجية أخرى على قدر من الحرية والاستقلال ، لم يكتب لها النجاح المرجو منها ، للأسف ، وذلك لأسباب خارجة عن ادارة القائمين على المدارس النموذجية والمشرفين عليها. ذلك أن الاتجاه المركزى الشديد الذى ساد وزارة المعارف فى الماضى ، فضلا عن كثرة التقاليد الوزارية ، الى جانب الاهمال الذى تعرضت له المدارس النموذجية فى بعض الاوقات من جانب المسؤولين ، حال بين هذه المدارس ، وبين أن تنعم بالحرية والاستقلال ، اللذين كانت تشدهما وترجو منهما المزيد على مر السنين .

وضع المدارس النموذجية

داخل الاطار الادارى للتعليم العام

ربما لايفيد القارىء أو يعنيه كثيرا أن نستغرق معه هنا فى تفاصيل ماضى المدارس النموذجية ، على قصره ، منذ نشأتها .

وربما يكفى أن نرجع الى سنة ١٩٥٠ على اعتبار أن هذه السنة تعتبر نقطة تحول فى تاريخ ادارة المدارس النموذجية ، وأن الجهود التى بذلت بعد ذلك التاريخ ، إنما قامت لتصحيح ما ترتب على هذا التحول من صعوبات .

فصل المدارس النموذجية عن معهد التربية للمعلمين سنة ١٩٥٠

ظلت المدارس النموذجية حتى سنة ١٩٥٠ (وكانت مقتصرة وقتذاك على مدارس النقراشى والاورمان) تابعة من النواحي المالية والفنية والادارية لمعهد التربية للمعلمين الذى كان بدوره تحت الاشراف المباشر لوزارة المعارف . وعندما انشئت جامعة ابراهيم (عين شمس الآن) فى ذلك العام ، وضم المعهد اليها ، فصلت هذه المدارس عنه فصلا تاما ، وأصبحت تتبعيتها مباشرة للإدارة العامة أو المراقبات الادارية المختصة بالوزارة ، وكادت تنخرط فى غداد المدارس العادية (١) .

(١) سرى هذا الوضع كذلك على روضة الاطفال التى كانت ملحقة بمعهد التربية للمعلمات بالزمانك .

استعادة معهد التربية بعض اشرافه على المدارس النموذجية

غير أن المعهد لم يسكت على هذا الوضع ، وعمل على إعادة صلته بهذه المدارس ، على اعتبار أن اشرافه عليها جزء هام من رسالته . ولم يلبث أن نجح في إعادة بعض هذه الصلة ، فصدر بتاريخ ٣ أكتوبر سنة ١٩٥٠ قرار وزارى قضى بتشكيل لجنة برئاسة مدير المعهد (او مديرة المعهد في حالة معهد البنات بالزمالك) وعضوية مندوب يرسله المدير العام أو المراقب العام المختص في الوزارة وناظر المدرسة للاشراف الفنى على شئون كل مدرسة . وأعطيت اللجنة حق دعوة من تشاء من اساتذة المعهد اوالمدرسه بصفة استشارية وفق ما تقتضيه مصلحة العمل . وتسرى قرارات هذه اللجنة بالاغلبية بعد اعتمادها من المستشار الفنى بالوزارة(١) .

لكن هذا القرار الوزارى لم يؤد الى احكام الصلة والاشراف من جانب المعهد على المدارس النموذجية خلال السنوات التالية ، اذ أن لجنة المدارس النموذجية التى نص عليها القرار لم يمثل فيها المعهد تمثيلا كافيا فضلا عن أن السلطات الفنية والادارية التى خولت لها لم تكن محددة أو واضحة، لا سيما أن هذه السلطات كانت تمارسها بالفعل هيئات رسمية أخرى في الوزارة ، الامر الذى نجمت عنه صعوبات تتعلق بالادارة والاشراف على المدارس النموذجية .

اقتراح معهد التربية سنة ١٩٥٢ انشاء مجلس للمدارس النموذجية : له سلطة كافية في الاشراف الفنى والادارى :

ومن ثم تقدم المعهد اكثر من مرة بمقترحات للوزارة بأن يتولى الاشراف على هذه المدارس من الناحيتين الفنية والادارية ، وان يتألف هذا المجلس من مدير معهد التربية للمعلمين (ومدير المعهد العالى للتربية الفنية ومدير المعهد العالى للتربية الرياضية) وأربعة من هيئة التدريس بمعهد التربية ومدير عام التعليم الثانوى ومدير عام التعليم الابتدائى ونظائر المدارس النموذجية ، ويكون اختصاص المجلس النظر فيما يأتى :

١ - مناهج وخطط الدراسة بهذه المدارس دون التقيد بمناهج وخطط الدراسة في مدارس الوزارة الا فيما يتعلق باعداد التلاميذ للامتحانات العامة .

٢ - نظام تقدير التلاميذ ونقلهم من فرقة الى اخرى .

٣ - شروط قبول التلاميذ بالمدارس والرسوم الاضافية .

٤ - اعداد ميزانية المدارس من حيث عدد الفصول والتلاميذ والمدرسين .

٥ - نقل هيئة التدريس من هذه المدارس واليها .

٦ - اقتراح ترقية هيئة التدريس .

(١) قرار وزارى رقم ٩٦١٣ بتاريخ ١٩٥٠/٧/٣

٧ - وضع نظام لتقدير هيئة التدريس والتفتيش عليها .
٨ - النظر فيما يقدمه معهد التربية للمعلمين من اقتراحات بشأن النواحي الفنية والادارية بهذه المدارس ، وكذلك تنظيم المعاونة الفعلية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالمعهد للإشراف على النواحي الفنية بهذه المدارس .

واقترح معهد التربية الى جانب ما تقدم تأليف لجنة تسمى « لجنة المدارس النموذجية » من مدير المعهد رئيسا وعضوية الاستاذين المشرفين على المدارس النموذجية ونظار هذه المدارس ، وذلك للإشراف على تنفيذ قرارات المجلس (بعد موافقة وكيل الوزارة المختص عليها واعتمادها من السيد الوزير) ، وتنظيم العمل في هذه المدارس وعلاقتها بالمعهد ، وتقديم الاقتراحات بشأن المسائل الواردة في اختصاصات المجلس (١) .

اكتماء المعهد بالإشراف على مدارس النقراشى النموذجية سنة ١٩٥٥ :

غير أنه يبدو أن المقترحات السابقة لم تلق موافقة من جانب المسؤولين في الوزارة خلال السنوات الثلاث التالية لعام ١٩٥٢ ، وهى السنوات التي زاد فيها عدد المدارس النموذجية الواقعة تحت إشراف معهد التربية للمعلمين ، والتي زاد فيها انشغال رجال هذا المعهد بمهام تربوية أخرى داخل المعهد وخارجه ، مما جعل إشرافه على المدارس النموذجية أمرا صعبا على الصورة التي يرتضيها لنفسه . ومن ثم أبدى المعهد رغبته في التخفيف من عبء الإشراف على كل المدارس النموذجية . واختار لنفسه سنة ١٩٥٥ وحدة المدارس النموذجية الثلاث الموجودة بحى القبة (مدارس النقراشى) ، تاركا مدرستى الأورمان الاعدادية والثانوية ومدرسة المعادى الثانوية النموذجية ثم مدرسة المتفوقين للوزارة . وبقي أمر هذه المدارس معلقا حتى صدور القرار الوزاى رقم ٤٥٨ بتاريخ ٢٣/٤/١٩٥٦ بتنظيم المدارس التجريبية النموذجية .

انشاء المجلس الاعلى للمدارس النموذجية :

نص القرار الوزاى سالف الذكر على تشكيل مجلس أعلى للمدارس النموذجية من السادة : المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم (رئيسا) ووكيل الوزارة المساعد للتعليم العام وعمداء كلية التربية وكلية البنات وكلية المعلمين بالقاهرة وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات ، ومديرى التعليم الثانوى والاعدادى والابتدائى، ومدير ادارة اعداد المعلمين والمعلمات ، وثلاثة من نظار هذه المدارس يمثلون المراحل الثلاث للتعليم العام (وقد عدل هذا القرار بقرار وزاى آخر سنة ١٩٥٩ (١) ، نص على ضم عضوية مدير البحوث الفنية والمشروعات باعتباره سكرتيرا عاما

(١) معهد التربية للمعلمين ، مذكرة سنة ١٩٥٢ بشأن المدارس النموذجية .

(٢) قرار وزاى رقم ١٠٤٤ بتاريخ ١١/٥/١٩٥٩ بشأن تنظيم المدارس النموذجية .

للمجلس ، ومديرى الشؤون المالية والإدارية واثنين من كبار المفتشين واحد
نظار المدارس النموذجية السابقين)

وجعل اختصاص هذا المجلس ما يأتى :

- ١ - تخطيط السياسة الفنية والإدارية الخاصة بالمدارس النموذجية
واقترح زيادة عدد المدارس التى يشرف عليها أو انشاء مدارس
نموذجية جديدة .
 - ٢ - التنسيق بين أعمال المدارس النموذجية وإدارتها ، والإشراف
عليها .
 - ٣ - رسم الخطط اللازمة لنقل التجارب الناجحة الى المدارس الأخرى
وتتبناها .
 - ٤ - اقتراح الرسوم الإضافية التى تحصل من التلاميذ على ضوء
ما تقدم به المجالس المدرسية ومجالس الآباء .
 - ٥ - اقتراح نظم تغذية التلاميذ فى المدارس النموذجية على ضوء
ما تقدم به المجالس المدرسية .
 - ٦ - اقتراح خطط الدراسة وتعديلات المناهج الدراسية التى تقدم
بها المدارس النموذجية .
 - ٧ - اقتراح نظام الإشراف والتوجيه والتقويم لمن يعملون فى هذه
المدارس ، واقترح نقلهم وترقيتهم وترشيح من يرسلون منهم
فى بعثات دراسية .
 - ٨ - وضع نظام قبول التلاميذ فى حدود القواعد والنظم .
 - ٩ - وضع نظام تقويم التلاميذ ووسائل اختيارهم .
 - ١٠ - اقتراح الكتب الدراسية ، وكتب المكتبات على ضوء ما تقدم به
المجالس المدرسية .
 - ١١ - بحث ما تعرضه المدارس النموذجية من مشكلات والعمل على إيجاد
حلول بشأنها . ويمكن للمجلس أن يشكل من بين أعضائه أو
غيرهم لجانا فرعية لدراسة هذه المشكلات .
- وتكون قرارات المجلس الأعلى نافذة بمجرد التصديق عليها من السيد
الوزير .

دور إدارة البحوث الفنية والمشروعات فى الإشراف على المدارس النموذجية :

كانت أول مشكلة بحثها المجلس عند انشائه سنة ١٩٥٦ هى كيفية
اجتذاب المدارس النموذجية التى ترك معهد التربية الإشراف عليها الى
فلكه ، وتنظيم لون من الإشراف الفنى عليها الى جانب ما تقوم به هيئات
التفتيش بالوزارة . ومن ثم عهد الى إدارة البحوث الفنية والمشروعات
بوزارة التربية والتعليم بالإشراف على مدرستى الأورمان الإعدادية
والثانوية وعلى مدرسة المعادى الثانوية النموذجية للبنين ومدرسة

المتفوقين . ولم يلبث اشراف ادارة البحوث على المدارس النموذجية أن اتسع فشمّل مدارس الاورمان الابتدائية بالقاهرة ومدارس عبد العزيز جاويش الاعدادية للبنين والشاطبي الاعدادية للبنات وجاناكليس الابتدائية بالاسكندرية .

كذلك تقرر أن ينشأ بإدارة البحوث الفنية مكتب فنى لشئون المدارس النموذجية يتلقى اقتراحات هذه المدارس والهيئات المشرفة عليها ، ويتولى دراستها وعرضها على المجلس الأعلى ، ومتابعة تنفيذ توصيات المجلس الأعلى وقراراته وإبلاغها إلى الإدارات والهيئات المختصة ، كما يتعاون مع الهيئات الأخرى المشرفة على مدارس نموذجية (كليات التربية والبنات والمعلمين) على تنسيق الإشراف الفنى العام على المدارس وتبادل الخبرات وتنظيم المؤتمرات الخاصة بها . وقد تم بالفعل فى صيف الغمام الماضى (أغسطس ١٩٥٩) عقد مؤتمر للمدارس النموذجية فى مدينة الاسكندرية عاد بفائدة كبيرة على المشتغلين فى هذه المدارس ، إذ أتاح لهم الفرصة لعرض مشكلاتهم وبلورتها والتفكير فى حلول لها ، ومراجعة أعمالهم ومفاهيمهم ، استعدادا لما سيتخذونه من خطوات فى الأعوام القابلة .

لائحة المدارس النموذجية

وأصدر المجلس الأعلى بعض القرارات والتوصيات لتكون لائحة خاصة بالعمل فى المدارس النموذجية ، بعضها يتعلق بهيئات التدريس من حيث تنقلاتهم وترقياتهم ونصائبهم ، وبعضها يتعلق بالنشاط التربوى والتقويم ، فى حين أن البعض الآخر يتعلق بالتلاميذ وأهم هذه القرارات :

(أولا) فيما يتعلق بتنقلات هيئات التدريس وترقياتهم وأنصبة عملهم

١ - يتولى المكتب الفنى للمدارس النموذجية بإدارة البحوث الفنية اتخاذ الاجراءات الخاصة بترشيحات تعيينات وتنقلات موظفى المدارس النموذجية بالاتفاق مع نظار هذه المدارس والمشرفين عليها والإدارات المختصة وهيئات التفتيش

٢ - فى حالة خلو أماكن بالمدارس النموذجية لوظائف مدرس أول أو وكيل مدرسة أو ناظر مدرسة يفضل فى شغلها من يكون قد سبق له الاشتغال بهذه المدارس النموذجية مدة لا تقل عن ثلاث سنوات بشرط أن تنطبق عليه الشروط العامة المعمول بها فى الوزارة

٣ - نظرا للاعباء التى تلقى على مدرسى المدارس النموذجية بسبب اشتراكهم فى الأبحاث والتجارب والعمل فى نواحي النشاط خارج جدول الحصص العادى يكون الحد الأدنى لنصيب المدرسين فى المدارس النموذجية كما يأتى :

- نصيب المدرس فى المدرسة النموذجية الابتدائية ٢٤ حصة
- نصيب المدرس فى المدرسة النموذجية الاعدادية ١٨ حصة
- نصيب المدرس فى المدرسة النموذجية الثانوية ١٦ حصة

- ١٢ - نصاب المدرس الاول في المدرسة النموذجية الاعدادية ١٢ حصة
- ١٠ - نصاب المدرس الاول في المدرسة النموذجية الثانوية ١٠ حصص
- ١٢ - نصاب عميد الاسرة او المشرف ١٢ حصة
- على ألا يقل مجموع ما يقضيه المدرس من زمن في المدرسة عن ٣٥ ساعة أسبوعياً .

٢. (ثانياً) فيما يتعلق بالنشاط التربوي والتقويم

- ١ - على المدارس النموذجية أن تلائم بين الطرق التربوية التي تتبعها والمناهج المقررة بحيث تغطي هذه المناهج .
- ٢ - تسجل المدارس النموذجية تجاربها ونواحي نشاطها ، وتقوم بنشرها للانتفاع بها .
- ٣ - يقدم نظار المدارس النموذجية الى المجلس الاعلى للمدارس النموذجية تقارير تبعية دورية عن تجارب مدارسهم وسير العمل فيها وبيان اثر الاشراف الفني عليها ومدى الاستفادة بهذا الاشراف
- ٤ - يقوم بالتوجيه الفني بالمدارس النموذجية السادة المفتشون الاوائل المختصون بالاشتراك مع المشرف الفني من كلية التربية أو كلية المعلمين أو ادارة البحوث . ويشترك في التقويم المفتش الاول والمشرف الفني والناظر

٣. (ثالثاً) فيما يتعلق بالتلاميذ

- ١ - يقبل جميع التلاميذ المتقدمين الى المدرسة النموذجية من مدرسة نموذجية في مرحلة اقل ويراعى أن تتوفر الاماكن لقبولهم في المرحلة التالية ، واذا وجدت اماكن أخرى شاغرة فيمكن قبول تلاميذ من غير المدارس النموذجية مع التقيد بالحد الأدنى المقرر للمجموع
- ٢ - لا يجوز أن يزيد عدد تلاميذ الفصل في المدرسة النموذجية على ٤٠ في المدرسة الابتدائية ، و ٣٤ في المدرسة الاعدادية ، و ٣٢ في المدرسة الثانوية .
- وترك المجلس لكل مدرسة نموذجية حرية التصرف داخل هذا الاطار في رسم خططها وعمل تنظيماتها المتعلقة بالمدرسين والتلاميذ واجراء تجاربها ، وتنمية علاقاتها بالآباء وبالمجتمع المحلي .

٤. مدى تمتع المدارس النموذجية بشخصية مستقلة

ومع ان انشاء المجلس الاعلى للمدارس النموذجية ، وما أوصى به من تنظيمات واتخذه من قرارات ، يعتبر خطوة في سبيل تكوين شخصية مستقلة مستقرة لهذه المدارس ، الا انه لا يمكن القول أن المدارس النموذجية قد نعت بالفعل بالاستقرار والاستقلال اللذين لها كمدارس تجريبية رائدة في ميدان التربية . فالسلطات الممنوحة للمجلس الاعلى

للمدارس النموذجية وقراراته يحددها واقع هذه المدارس من حيث وضعها داخل الاطار الادارى للتعليم العام . فميزانية المدارس النموذجية ليست مستقلة عن ميزانية التعليم العام ، ومنهجها مفروضة عليها من الوزارة ولا يمكنها أن تغير أو تبدل فيها وفق ماتراه صالحا لها ، وقيود الامتحانات - خصوصا الامتحانات العامة - مفروضة عليها بحيث تلزمها بالاتجاه وجهة معينة لامجيد عنها ، وتنقلات مدرسيها وترقياتهم في يد هيئات التفيتش بالوزارة ، وتقويم عمل المدرسين يوجد أساسا في يد المفتشين ، والهيئات المشرفة الفنية الاخرى حظها ضئيل من التوجيه والتقويم . كل هذا يجعل المجلس الاعلى والمدارس النموذجية في موقف لاتحسد عليه من حيث ادارتها ، ولقد عبر السادة نظار المدارس النموذجية ومدرسوها في استفتاء وجه اليهم بشأن المشكلات التى تواجههم (اثناء انعقاد مؤتمر المدارس النموذجية صيف عام ١٩٥٩) عن المتاعب التى تصادفهم بسبب هذا الموقف فيما يلى :

- ١ - مشكلة تعدد الجهات التى تتبع لها المدارس النموذجية مما يزيد من اعبائها ، ومن تعارض القرارات التى تصل اليها .
- ٢ - مشكلة ربط ميزانية المدارس النموذجية بالميزانية العامة للتعليم ، وعدم وجود ميزانية مستقلة لهذه المدارس مما يجعل من الصعب عليها أن تتوسع في تجاربها ، وأن تنهض بمرافقها .
- ٣ - مشكلة عدم استقرار هيئات التدريس بالمدارس النموذجية بسبب كثرة التنقلات التى تعملها هيئات التفيتش .
- ٤ - مشكلة وجود بعض المدرسين غير الصالحين ، وعدم الدقة في اختيارهم .
- ٥ - مشكلة عدم توفر العدد الكافي من المدرسين في المدارس النموذجية مما يؤدي الى شحن الجداول الدراسية واثقال كاهل المدرسين بالعمل .
- ٦ - مشكلة الملائمة بين المناهج المقررة والاتجاهات التربوية التى تعمل المدارس النموذجية على تحقيقها والتجريب فيها .
- ٧ - مشكلة تعدد هيئات التوجيه وطريقته ، وعدم تفانيه في الوقت نفسه .

الادارة الداخلية للمدرسة النموذجية

وعلى الرغم من هذه الصعوبات وغيرها مما واجهته المدارس النموذجية، فقد استطاعت بعض هذه المدارس في كثير من السنوات أن تضرب مثلا في حسن ادارتها بفضل ماتوفر لها من نظار صالحين ، وما غلب عليها من مدرسين متحمسين ، فاستطاعوا أن يجعلوا مدارسهم نموذجا لعلاقات انسانية طيبة قوامها احترام شخصية التلاميذ والمدرسين واتاحة الفرصة لهم للاشتراك في ادارة المدرسة وتوثيق روابط الاتصال بأولياء الامور وأهالى البيئة .

والى المدارس النموذجية يرجع الفضل في تطبيق بعض التنظيمات التى تبنتها المدارس فيما بعد مثل مجالس الطلبة ومجالس الآباء ومجالس المدرسين ومحاكم الطلبة ونظام الاسر وغير ذلك .

التربية عند برتراند رسل

للاستاذ عبد الرشيد الصادق

« برتراند رسل » هو أحد كبار الفلاسفة في القرن العشرين . وهو صاحب اتجاه في الفلسفة هو الاتجاه التحليلي . وبجانب نظريته في الطبيعة وتحليلاته المنطقية والرياضية ، له آراء في السياسة والاجتماع والاخلاق والتربية . . والفرض من هذا البحث هو دراسة نظريته التربوية وبحث علاقتها بفلسفته ككل . ولعلنا نستطيع بفضل عرض النظرة التربوية لهذا الفيلسوف ان نتخذ رأيا فيها بعد تقويمها ومقارنتها بغيرها من فلسفات التربية .

كثيرا ما توضع الفلسفة موضع السؤال . وكثيرا ما يتساءل الناس ويشاركهم في ذلك الفلاسفة أنفسهم : ماهو موضوع الفلسفة ؟ وما قيمتها ؟ والكثير ينكر أن لها موضوعا ويرفضها ، أو يضيق من مهمتها الى أقصى حد . وكاتب هذا البحث لا يريد أن يجيب على هذه الاسئلة ، ولا يريد أن يناقش ما يجاب عليها من أجوبة ، ولا يريد أن يدافع عن الفلسفة ، لكنه سيقبل الفلسفة كحقيقة واقعة متمثلة في كتب الفلاسفة ، وسيحاول أن يحلل ويناقش نظرية التربية كما نجدها لدى فيلسوف معاصر هو « برتراند رسل » ، مراعيًا أن ينظر الى هذه النظرية في ضوء فلسفته ككل ، وفي ضوء التربية المعاصرة على وجه العموم ، هادفا من وراء ذلك الى تبيان ما يقوم به أحد الفلاسفة من دور في مجال التربية . ذلك أننا لن نجد فيلسوفا كبيرا منذ أفلاطون حتى وقتنا الحاضر لم يتناول التربية ولم يتخذ فيها رأيا . وعلينا أن نبحث آراء الفلاسفة في التربية وأن نناقشها وأن نسلم بها كأمر واقع لا مفر من مجابهته .

ورسل هو أحد الفلاسفة الذين تناولوا التربية بالبحث ، ويتخذ مكانه في ميدان التربية في القرن الحالى الى جانب أقطابها الكبار مثل : ديوى وهوايتهد . ولعله من بين فلاسفة التربية في القرن الحاضر أكثرهم نصيبا من الضجة التى تثار حول الآراء الفلسفية . بل يمكننا أن نقول انه لم يفز بشهرته بين عامة الناس الا عن طريق كتبه التى يناقش فيها مشاكل الانسان من سياسة وأخلاق وتربية . ويبدو أن كتبه الفلسفية البحتة لم تفز الا باطلاع الخاصة ، بل وخاصة الخاصة ، بالرغم من الاهمية التى يعلقها عليها كاتبها ، وبالرغم من اعتباره اياها هى فلسفته بحق وحقيق (١) . ويبدو

(١) نجد دليلا واضحا على هذا في كتاب ظهر حديثا (١٩٥٩) لرسل بعنوان : « فلسفتى كيف تطورت » . وستظهر له قريبا ترجمة عربية بقلم كاتب هذا البحث . وفى هذا الكتاب يؤرخ رسل ويحلل تطويعه الفلسفى ، مهملًا كل ما قاله في السياسة والاخلاق والتربية

اذن أن الناس قد فصلوا كتب الفيلسوف الى قسمين . لكن الانفصال بين مؤلفات الفيلسوف يضرب بجذوره الى ما هو أعمق من هذا المستوى . فالفيلسوف نفسه يفصل بين آرائه ، وينظر الى ما كتبه نظرة ثنائية تفصل جانباً عن جانب ، ولعلها تفضل جانباً على جانب . يقول رسل : « مهما كانت حريتنا محدودة في مجال السببية ، فإننا لسنا في حاجة لان نسلم بأي تحديدات تحد حريتنا في مجال القيم : فالشيء الذي نحكم بأنه خير في ذاته ، يمكننا أن نواصل حكمنا عليه بالخير ، دون اعتبار لأي شيء عدا مشاعرنا » (١) . فكان رسل يفصل بين مجالين : مجال السببية ، أو لنقل المجال الفيزيقي حيث يكون الانسان محدوداً بوقائع وعلاقات خارجة عن ذاته ، ولا دخل له في مجراها ، وبين مجال آخر هو مجال القيم والمعايير حيث يكون الانسان هو السيد الوحيد ، وحيث يتخطى نطاق السببية ، ليبتنى عالماً مثالياً جديراً بعبادته ، وتقديسه (٢) . ويشرح أستاذنا الدكتور زكي نجيب هذه الفكرة فيقول : « وهكذا ترى أن ثمة عالمين يعيش فيهما الانسان ، يختلف الواحد منهما عن الآخر اختلافاً بعيداً ، أولهما هو عالم الطبيعة ، وثانيهما عالم القيم ، يعيش الانسان في عالم الطبيعة جزءاً منه ، وأفكاره العقلية وحركاته البدنية خاضعة لنفس القوانين التي تسير بمقتضاها الذرات والنجوم ، وأما في عالم القيم فالطبيعة كلها لا تزيد على أن تكون جزءاً من مملكة فسيحة الارحاء يجلس الانسان على عرشها ويفرض عليها ما شاء لها من معايير ، فهناك تكون الكلمة العليا لاذواقنا وخيالنا وتقديرنا ولا يمكن لقوة خارج أنفسنا أن تصف أحكامنا تلك بالضلال والخطأ ، نحن الذين نخلق قيم الخير وقيم الجمال ونخلعها على الأشياء ولا سلطان علينا في ذلك ، فبينما نحن في عالم الطبيعة أشياء كسائر الأشياء الخاضعة لقوانين لم تكن من صنعنا ، ترانا في عالم القيم ، عالم الخير والجمال ، ملوكاً ذوي سلطان نحكم بما نشاء بغير حساب » (٣) والنتيجة التي تترتب على هذا هي أن لرسل منطقاً تحليلياً ومذهباً فلسفياً في الطبيعة من ناحية ، وله من ناحية أخرى مجموعة من الآراء في السياسة والأخلاق والتربية لارابط بينهما في رأى الفيلسوف ، وفي رأى الدكتور زكي نجيب محمود (٤)

واذن فالانسان حر حرية مثالية معيارية يجب أن تكون أساساً للنظم السياسية والأخلاقية ، والتربوية . هذا هو المبدأ الأساسي في فلسفة رسل التي تتعلق بالميدان الثاني من الميدانين اللذين بينهما فيما سلف ، والمجتمع المثالي - في نظر رسل - هو الذي يكفل للفرد حريته في شتى الميادين . والنظام الاجتماعي الذي يعتدى على هذه الحرية مجتمع غير عادل ، وليس بالمجتمع الذي يرضى الفيلسوف . هذا من ناحية المعايير ، أما اذا نظرنا الى الامر من حيث الواقع ، ومن حيث الاوضاع القائمة بالفعل ، فان رسل يتصور صراعاً وتناقضاً بين الفرد والجماعة ، بين حرية الفرد وبين مصلحة

(١) رسل ، « موجز الفلسفة » . الطبعة السابعة عشر . ص ٣١٢ .

(٢) ارجع الى المقالة التي كتبها رسل بعنوان « عبادة رجل حر » . نشرت في كتاب « التصوف والمنطق » .

(٣) زكي نجيب محمود ، « رسل » . ص ١٢٥ ، ص ١٢٦ .

(٤) سأحتفظ لنفسى بحق مناقشة هذا الرأى في نهاية البحث .

الجماعة • ويرى أن النظم السياسية الراهنة ، والأوضاع الاجتماعية الحالية ان هي الا مؤامرة على حرية الفرد وقمع لامكانياته • فكل نظام اجتماعي يحاول بثتى السبل سواء كانت دعاية أو تربية الى صب الجيل الجديد فى قالب الجيل القديم ، أو الى خلق « المواطن الصالح » • والمواطن الصالح فى عرف المجتمع هو المواطن الذى لا يخرج على الجماعة ، ولا يثور ، ويخضع لقوة الدولة ، ولسلطة رجال الدين • واذن فهناك تعارض بين تربية «المواطن الصالح » ، وتربية الفرد الصالح (١) •

ويمكننا أن نتعمق هذه الفكرة اذا نحن بحثنا موقف رسل من الدولة والقانون • يقول رسل « الحكومة والقانون يتألفان فى صميمهما من تقييدات على الحرية ، والحرية هى أعظم أنواع الخير السياسى » (٢) • ولعل الكثيرين يعتمدون على نص مثل هذا لاتهام رسل بالفوضوية • والواقع أنه ليس فوضويا ، فهو لا يريد - مثل الفوضويين - ازالة الدولة كلية ، لكنه يريد أن يحتفظ بالدولة فى صورة من الصور لضرورتها فى بعض الشئون الاجتماعية ، وللزومها فى حماية كيان المجتمع ، ودرء بعض الاخطار ، ولمعالجة بعض الشئون التى لا يمكن للأفراد كل على حدة أن يقوموا بها كشئون الحرب والسلم والجمارك • وهو يقول « يبدو أن الدولة مؤسسة ضرورية لاغراض معينة على الرغم مما يسوقه الفوضويون من حجج » (٣) • وليس فى موقف رسل من الحكومة تناقض • كل ما فى الامر أنه يرى أن الحكومة والقانون شر لا بد منه • صحيح أنهما يقيدان حرية الفرد ، ويعوقانه عن النمو الكامل ، لكنه لا بد من صورة من صور الحكومة ، وصورة من صور القانون تحد فيهما سلطة الحكومة الى أقصى حد ممكن ، وتطلق حريات الافراد الى أكبر حد ممكن • فربسل إذن ليس فوضويا • هذه ناحية • الناحية الأخرى التى نحب أن نبرزها هى أنه ليس ديمقراطيا ، إذا كانت الديمقراطية هى ما نراه من أوضاع اجتماعية وسياسية فى البلدان التى تزعم أنها تطبق الحكم الديمقراطى ، أو أن الديمقراطية التى يعارضها رسل هى الديمقراطية الموجودة فى المجتمع الرأسمالى الاحتكارى ، الديمقراطية القائمة على التمثيل النيابى • وبصرف النظر عما يقوم على هذه الديمقراطية من اعتراضات من الوجهة الاقتصادية ، فان رسل يرى فى هذه الديمقراطية عيبين كامنين فيها بحكم نظام التمثيل النيابى • ففى البرلمانات يتحكم التهكم والنفاق والمغالطة فيما يقوله الأعضاء ، أضف الى ذلك - من ناحية أخرى - أن أعضاء البرلمان قمينون بأن ينسوا اهتمامات الناخبين ، ومطالب الجمهور ، ويقبعون فى مجالسهم التشريعية بعيدا عن الشعب لخدموا مايسمونه « بالمجتمع ككل » ، وكأنه شئ غير الفئات والافراد (٤)

(١) رسل ، « التربية والنظام الاجتماعى » • ص ٩ - ١٠ • من كتاب « رسل » للدكتور

زكى نجيب محمود • ص ١٧٠ - ١٧١

(٢) رسل ، « سبل الحرية » • ص ١٢١ •

(٣) نفس المصدر السابق • ص ١٤٤ •

(٤) نفس المصدر • ص ١٤٠ - ١٤١ •

هذا هو الاساس الاجتماعى السياسى الذى لابد منه لفهم فلسفة رسل فى ميدان التربية . ذلك أننا لن نتمكن من فهم فلسفته التربوية فى خطوطها العريضة وفى كثير من تفاصيلها الا على هذا الاساس . يجب أولا أن نعرف موقفه من الحكومة ومن القانون ، ويجب ثانيا أن نفهم معنى الحرية التى يجب أن يقيم عليها النظام السياسى الاخلاقى التربوى . ويمكننا أن نضيف الى ماتقدم نقطة جديدة مهمة فى فهمنا لفلسفة التربية الرسلية ، تلك النقطة هى مسألة قيمة الفرد فى الاطار الاجتماعى . فرسل يرى أن للفرد قيمة فى ذاته دون أى اعتبار آخر، وينقد كل نظام من نظم التربية لا يؤكد هذه القيمة أو يجنى عليها . وهذا نقد أساسى يقدمه رسل اعتراضا على بعض النظم التربوية التى ناقشها فى كتبه ، من هذه النظم نظام التربية اليابانى فى العهد الامبراطورى، ونظام التربية لدى «الجزويت» أو طائفة «اليسوعيين» كما تسمى بالعربية . فهذان النظامان من التربية لم ينظرا الى الفرد بوصفه ذا قيمة فى ذاته ، وهدفا من العملية التربوية ، ولكنهما اتخذاه وسيلة لتحقيق أغراض سياسية أو اجتماعية أو دينية ، هذا فى الوقت الذى يعترف فيه رسل بأنهما قد نجحتا فى تحقيق أغراضهما ، وبأنهما قد اختارتا أكثر الوسائل ملائمة للوصول الى غاياتهما . يقول «وينشأ الضرر - كما هو الحال فى التربية اليابانية ، وتربية «الجزويت» - من النظر الى التلاميذ على أنهم وسائل لغايات ، وليسوا غايات فى ذاتهم . وينبغى على المدرس أن يحب تلاميذه أكثر من حبه لدولته أو لكنيستته ، والا لم يكن مدرسا مثاليا ، (١)

وقد يبدو لنا من التحليل السابق ومن الاقتباسات التى نقلناها عن مؤلفات رسل - أقول قد يبدو لنا أن رسل يؤمن بأن الانسان الفرد خير بطبيعته ، وأن عيوبه وشروبه انما ترجع الى المجتمع الذى يحيا فيه . وقد يتبادر الى أذهاننا أن رسل يذهب فى فلسفته عن الطبيعة البشرية مذهب روسو . لكن الامر ليس على هذا النحو . والواقع أن رسل لا يصف الطبيعة البشرية بالخير ، ولا يتهمها بالفساد . صحيح أنه ينتقد النظام التربوى السائد فى انجلترا ، ذلك النظام القائم على التعاليم المسيحية ، والذى ينظر الى الانسان نظرة مشوبة بالحدروسوء الظن لانه آدمى يحمل بذور الخطيئة الاصلية (٢) وصحيح أن رسل يدفع هذه النظرة بكل قوة ، ويسخر من ممثليها فى مجال التربية ، لكن ليس معنى هذا أنه يذهب الى رأى المناقض . كل ما فى الامر أنه يرى الانسان مجردا من الخير ومن الشر . فالطفل يولد خاليا من هذا وذاك ، عبارة عن مجموعة من الافعال المنعكسة ، والاستعدادات التى يمكن أن توجه نحو الخير أو نحو الشر وفقا لما تلاقيه من خبرات ، ولما تكتسبه من عادات (٣) . نضيف الى ذلك أن فيلسوفنا يرى الخير والطبيعة فى أمور كانت التربية التقليدية تراهما شرا وشدوذا . ويتضح هذا فى موقف الفيلسوف من الجنس ، ومن التربية الجنسية . ولا نريد أن ندخل فى تفاصيل هذا

(١) رسل ، « فى التربية » ص ٤٥

(٢) نفس المصدر . الصفحات ٣٠ ومايلها

(٣) نفس المصدر . صفحة ٣٣ .

الموقف ، ولكن يكفي أن نشير الى أنه موقف يتعارض مع وجهة النظر التقليدية (١) .

فاذا تساءلنا بعد ذلك عما هي التربية عند رسل كان الجواب سهلا قريبا من متناولنا . فهو نتيجة تترتب على ما أسلفنا من مبادئ . يقول رسل وقوام التربية هو تنمية الغرائز لا قمعها . فالغرائز الانسانية ذات طبيعة غامضة جدا ، ويمكن اشباعها بطرق شتى . وتتطلب معظم الغرائز لارضائها نوعا من المهارة . فسر التعليم اذن - بقدر ما يؤثر في الشخصية - هو أن يهب الانسان تلك الانواع من المهارات التي يمكنها أن تؤدي الى استخدامه غرائزه على وجه نافع » (٢) . معنى هذا أن غرائز الانسان ليست خيرة ، وليست شريرة ، وأنها « محايدة » بهذا المعنى ، ويمكننا أن نوجهها في اتجاه الخير أو في اتجاه الشر . وعملية التربية ليست معاداة لهذه الغرائز ، لكنها تنمية لها في الاتجاه الصحيح ، على أن نتذكر دائما أن الاتجاه الصحيح ليس هو صب الافراد في القالب الذي يرضى عنه المجتمع ، لكنه تنمية الغرائز في الاتجاه الذي يجعل من التلاميذ « أفراد صالحين » . ويمكننا أن نوضح هذه الفكرة بمثال تطبيقي نتخذه من رأى رسل في مسألة العقاب . كانت التربية التقليدية تجعل للعقاب دورا رئيسيا في العملية التربوية ، وقد يشهد هذا العقاب فيصل الى الضرب والحبس ، والتجويع . وتفسير هذا واضح في التربية التقليدية مادامت تنظر الى الانسان نظرتنا الى الشرير ، ومادامت تجعل من الفرد وسيلة وليس غاية في ذاته . لكن رسل لا يرى للعقاب هذا الدور الرئيسي ، ويرى أن دوره طفيف جدا في العملية التربوية (٣) ، ولكنه لا يطالب بإلغاء العقاب نهائيا من العملية التربوية . إلا أن العقاب الذي يستبقه رسل عقاب لا يتعدى على كرامة الفرد وحرية ، ويتيح له فرصة الاختيار ، ومعرفة الخطأ لا النقمة على الآخرين ، وتحدي رغباتهم . وليس معنى هذا أيضا أنه يطالب الوالدين ، أو القائمين على تربية الطفل بتدليله ، واستخدام التشجيع بدلا من العقاب . فالتشجيع أيضا لا يفيد في عملية التربية إلا اذا وضع في موضعه الصحيح . معنى هذا ألا نشجع الطفل في كل الامور . فهناك من الامور ما يجب أن يؤديها على خير وجه ، ويجب أن يفهم أن عليه أن يؤدي هذه الامور دون توقع تشجيع من المحيطين به . وإنما يكون التشجيع حيث يأتي الطفل بعمل غير عادي يتفوق فيه . هنا يكون التشجيع مجديا ، وواجبا لكي ينتقل الطفل الى مستوى أعلى من التفوق (٤)

ويمكننا أن نصل الى نظرة أنفذ في فلسفة رسل التربوية اذا نحن تبينا موقفه من التربية الحديثة وقارناه بغيره من المشتغلين بفلسفة التربية أو المتصلين بهذا الميدان . ونجد في كتابه « في التربية ، وخاصة في الطفولة المبكرة » فصلا بعنوان « مسلمات النظرية التربوية الحديثة » . وفي هذا الفصل يحلل رسل التربية الحديثة الى مسلماتها الاساسية مقارنة اياها

(١) يستطيع القارئ أن يرجع الى فصل « التربية الجنسية » في كتاب « في التربية »

لرسل .

(٢) « في التربيل » . ص ١٠٢ .

(٣) نفس المصدر . ص ١٣٤ .

(٤) نفس المصدر . ص ٢٩ .

بالتربية التقليدية . ومن هذا الفصل يمكننا أن نلخص نقاطا ثلاث فيها تفرق التربية الحديثة عن التربية التقليدية :

أ - ديموقراطية التعليم :

يرى رسل أن ديموقراطية التعليم لم تبلغ مداها الا في التربية المعاصرة حيث لكل فرد حق في التعليم ، وحيث توضع نظم التعليم ومناهجه على نحو عام يصلح للتطبيق على جميع أفراد المجتمع أو غالبيتهم . وصحيح أن روسو ولوك هما أكبر مصلحين للتربية قبل القرن التاسع عشر . فهما قد أصلحا كثيرا من الاخطاء التي وقعت فيها التربية قبلهما ، واتجهتا بالتربية اتجاها ليبراليا ديموقراطيا ، لكنهما لا يمضيان في هذا الاتجاه كما يمضى رجال التربية المحدثون . فهما في مؤلفاتهما يفترضان فردا واحدا يتوفر على تربيته معلم في سائر مراحل تربيته . وواضح أن هذا المنهج لا يتفق وديموقراطية التعليم والرغبة في تطبيقه على نطاق شامل . فالمنهج التربوي الذي يقترحه روسو ولوك لا يمكن أن يتوفر الا لافراد معدودين من الطبقة الارستقراطية . ذلك أن المفكرين قد فشلوا في تطبيق مبدأ الديموقراطية تطبيقا ديموقراطيا . فالتطبيق الذي اقترحنه لا يمكن أن يتم في مجتمع تسوده العدالة ، لانه محال - من الناحية الحسابية - أن يختص تلميذ واحد بعناية مدرس دون غيره من التلاميذ .

ب - المعرفة منفعة :

المسلمة الثانية التي تقدم عليها التربية المحدثه هي ربط المعرفة بالمنفعة ، واختيار مواد الدراسة ، وطرق تدريسها في ضوء هذا المعيار . وبينما كان التعليم التقليدي منصبا على الكلاسيكيات ، نجد التعليم المعاصر منصبا على العلوم . أو بعبارة رسل كان التعليم « من قبيل الحلية » وأصبح تعليما « نافعا » . فقد كان الانسان الذي تهدف الى تكوينه التربية التقليدية هو « السيد المذهب » . وهذا هدف ارستقراطي للتربية ولا يصلح هدفا لتربية ديموقراطية .

ج - الاهتمام بالطفولة المبكرة :

فقد تغيرت الآن فكرتنا عن تربية الاخلاق وعن الفضيلة . فقد كانت النظرة الاخلاقية التقليدية تفترض انسانا تدفعه الى الشر نوازع طبيعية ، وأنه لا يكون فاضلا الا اذا تحكم بارادته في هذه الدوافع وتسلط عليها . معنى هذا أن اقتلاع هذه الدوافع كان مستحيلا ولكن كان من الممكن كبجها فحسب . لكننا الآن لا ننظر الى الامر على هذا النحو ، وأصبحنا نؤمن بأن التربية يمكن أن تقوم بدور فعال في تكوين الخلق ، وبأن الاطفال يولدون فيهم استعدادات يمكن أن تنمى في اتجاهات حسنة أو سيئة . والمرحلة المبكرة من الطفولة هي أصلح فترة يمكن فيها توجيه هذ الاستعدادات . وترتبط هذه الفكرة بنظريات فرويد وتأكيدها أهمية المرحلة المبكرة من الطفولة .

د - فكرة النظام

— كانت فكرة النظام فى التربية التقليدية هى أن يؤمر الطفل بالقيام بما يكرهه أو بالامتناع عما يحبه ، ويكون العقاب البدنى نصيبه اذا عصى ماأمر به . ويخطئ الكثيرون اذ يعتقدون أن التربية المحدثه قد تخلت عن مبدأ النظام . ويقول رسل انه كان يعتقد دائما أن مدام « منتسورى » قد تخلت عن النظام فى مدارسها ، وأنه كان يعجب لها كيف يمكنها أن تسيطر على غرفة مليئة بالاطفال (١) ، لكنه عندما قرأ ما كتبه بنفسها عن طريقتهأ أدرك أنها لم تتخل عن النظام . والفكرة الحديثة فى النظام هى ألا تلجأ الى التخويف والعقاب فى تعليم الطفل النظام ، ولكن هى تكوين عادات حسنة فى الطفل عن طريق خبرات مفيدة ووسائل محببة الى نفس الطفل ، بحيث تصدر قواعد الطفل عن نفسه لا أن تفرض عليه فرضا . فالتربية الحديثة لم تتخل عن النظام ، ولكنها غيرت الطريقة التى يتم بها النظام (٢)

هذه هى الاسس التى تقوم عليها التربية المحدثه فى رأى رسل . واذا نحن عرفنا موقفه من هذه الاسس ، استطعنا أن نكون فكرة صحيحة عن فلسفته التربوية :

ان رسل لا يقبل هذه الاسس كما هى ، ولا يسلم بها دون جدال وتعديل فهو أولا يفهم الديموقراطية فى التعليم فهما خاصا اذ يفرق بين تعميم التعليم على أساس المساواة وتكافؤ الفرص وبين التطبيق الميكانيكى للمساواة . فالاطفال — فى رأيه — يختلفون فيما بينهم اختلافات فردية ، وكذلك الحال فى المدرسين ، وليس من الملائم أن نحاول التسوية بينهم تسوية كاملة بحيث نتيح لهم كلهم — مثلا — فرصة التعليم العالى (٣) ثم ان رسل لا يقبل فكرة المنفعة فى التربية قيولا كاملا : فهو يرى أن بعض فروع المعرفة قيمة فى ذاتها دون اعتبار لمنفعتها وذلك مثلا الرياضة البحتة ، ويرى أن فى الاطفال حب استطلاع طبيعى لا يهدف الى منفعة ، وينبغى أن نستغل هذه النزعة كلما أمكن ذلك . يقول « الفصل بين المعرفة والحياة شئ يؤسف له بالرغم من أنه لا يمكن تجنبه كلية أثناء سنى الدراسة . وحيثما يكون تجنب الفصل متعذرا ينبغى أن نعقد أجاديت من وقت الى آخر حول منفعة المعرفة التى تكون موضوعا للبحث — فاهمين « المنفعة » فى أوسع معانيها . لكننا بالرغم من ذلك ينبغى أن نفسح مجالا رحبا لحب الاستطلاع الخالص الذى لم يكن من الممكن بدونه أن نكتشف جانبا كبيرا من أكثر الجوانب قيمة مثال ذلك الرياضة البحتة » . فهناك قدر كبير من المعرفة يبدو لى قيمة فى ذاته يعزل تماما عن أى منفعة يمكن أن يؤدى اليها . وليس ينبغى لى أن أشجع النشأ على أن يبحثوا بحثا دقيقا فى كل معرفة عن غرض من ورائها . . . (١) . وليس من الغريب بعد ذلك أن يرى رسل أن الدراسة يجب أن يكون لها منهجان : منهج أساسى يدرس فيه التلاميذ العلوم الخالصة التى لها قيمة فى ذاتها ، ومنهج فرعى يدرسون فيه مواد مفيدة من الناحية العملية مثل معرفة

(١) نفس المصدر السابق . ص

(٢) راجع الفصل الاول من نفس المصدر السابق لى تجد مرفعا لوفى لهذه التعليمات .

(٣) نفس المصدر السابق . ص ٢٢٦

العمليات الزراعية ، والالفة بالحيوان والنبات ، والعناية بالحدائق ، وعادات الملاحظة في الريف وما الى ذلك (٣)

نضيف الى ذلك أن رسل يشجع الاهتمام بالطفولة المبكرة ، ويصب عنايته في كتابه « في التربية » بتربية الاطفال في سنواتهم الاولى ، ويرى أنه ينبغي أن يتم تكوين أخلاق الطفل كلية في السنوات الست الاولى من حياته (٢) لكنه لا يتفق مع فرويد من الناحية النظرية (٤) أما موقفه من فكرة النظام في التربية الحديثة فهو موقف المؤيد تماما . يتمثل هذا التأييد في إعجابه الذي أشرنا اليه بالنظام المطبق في مدارس مدام « منتسوري » ، وفي الملاحظات التي يقدمها في ثنايا الكتاب عن تربيته لابنائه ، وفي الطرق التي يعلمهم بها النظام ، وهي طرق تتفق مع الفكرة التربوية الحديثة .

وعلى الان أن نعلل موقف رسل من أسس التربية الحديثة كما شرحها اذ لابد أن نتساءل : لماذا يفرق رسل بين الديمقراطية ، وبين الميكانيكية في تطبيق مبدأ المساواة ؟ ولماذا يفصل بين المعرفة والمنفعة ؟ وما سر اختلافه مع فرويد وإعجابه بنظام « منتسوري » ؟ كل هذه أسئلة ينبغي أن نواجهها اذا أردنا أن نحصل فهما كاملا بفلسفة رسل التربوية وبمكانه في عالم التربية الحديثة . ولكي نجيب على هذه الاسئلة ، لابد من أن ننظر اليها في ضوء فلسفته ككل . ولنبدأ بالسؤال الاول :

لماذا يفرق رسل بين المساواة وبين الميكانيكية في تطبيق مبدأ الديمقراطية؟

لعل الاجابة على السؤال تكون واضحة في ضوء ما أسلفناه عن فلسفة رسل السياسة ورأيه في أهداف التربية . فالتربية السليمة - في رأى رسل - هي التي يكون الهدف منها تكوين « أفراد » لا « مواطنين » ، وهي التي تنمي امكانيات الفرد الى أقصى حد ممكن ، وليست التي تحاول أن تصب التلاميذ في قوالب متشابهة يرضى عنها المجتمع والسلطة الحاكمة .

واذن فتطبيق الديمقراطية تطبيقا ميكانيكيا يجنى على فريديت التلاميذ ولا يحقق الهدف المرجو من التربية .

وليس سمح لي القارئ أن أرجىء الاجابة على السؤال الثاني الى ما بعد الاجابة عن السؤال الاول وهو : ما سر إعجاب رسل بنظام منتسوري ، واختلافه مع فرويد ؟ والاجابة على الشئ الاول من السؤال تتصل اتصالا وثيقا بالاجابة على السؤال الاول ، فلا شك أن النظام النابع من ذات الفرد يتفق مع الفردية ، ومع الحرية التي يطالب بها رسل للفرد . أما أن يفرض النظام على التلميذ من الخارج ، أما أن يكون الخوف والعقاب هي الوسائل المؤدية الى احلال النظام ، فهذا مالا يتفق مع فرد قد توفر له أقصى قدر من الحرية ، ويراد له أن يكون فردية مستقلة . ويختلف رسل مع فرويد وخاصة من الناحية النظرية . ففرويد يفسر الحياة النفسية تفسيراً جنسياً ، ويرى في الدافع الجنسي المحرك الاساسي لكل الجهاز النفسي

(٣) نفس المصدر السابق . ص ١٨٩

(٣) نفس المصدر . ص ١٦ .

(٤) نفس المصدر . ص ١٢٨ .

وأساسا للعلاقات الاجتماعية . لكن رسل لا يرى للجنس ماله من مكانة في نظر فرويد ، ويلتمس الدافع الاساسي في « ارادة القوة » أو « حب القوة » يقول رسل « ليس احترام حرية الآخزين بالدافع الطبيعي في حالة الاغلبية من الناس : فالحسد وحب القوة يؤديان بالطبيعة البشرية في الانسان العادي الى أن يجد لذته في التدخل في حيوات الآخزين » (١) ويقول في موضع آخر لقد حاول بعض أتباع مدرسة التحليل النفسي أن يكتشفوا رمزية جنسية في لعب الاطفال . وهذا - في اعتقادي - ليس سوى وهم خادع . فالدافع الغريزي الاساسي في الطفولة ليس هو الجنس ، ولكنه رغبة الطفل في أن يصبح راشدا ، أو ربما كان - بتعبير أدق - هو ارادة القوة (٢) . ومن الطبيعي أن يتخذ رسل من ارادة القوة أساسا للحياة النفسية ، فهذا الدافع هو أكثر الدوافع اتفاقا مع الفردية ومع تكوين الخلق الفردي .

بقى علينا أن نجيب على السؤال الاخير . وقد أرجأت الاجابة عليه لانها ستؤدي بنا الى التعرض لجوانب من فلسفته ليست من الفلسفة التربوية ، والسؤال هو : لماذا يفصل رسل بين التربية والمنفعة ؟ لعل القارئ يندهش اذا أجبت على هذا السؤال مستعينا بنظرية رسل في الحقيقة أو في الصدق اذ يبدو أن الربط بين التربية والمنفعة ليس سوى نتيجة للفلسفة البراجماتية التي ترى أن حقيقة قضية من القضايا أو صدقها تتمثل أو (يتمثل) في نتائجها التي تترتب عليها . فالصدق والمنفعة ، أو الحقيقة والخير شيء واحد في عرف البراجماتية . لكن رسل يعارض هذا الرأي معارضة شديدة ، ويتعرض له بالنقد أكثر من مرة (٣) ، ويرى أن الصدق هو علاقة تطابق بين القضية وبين ما تصفه من وقائع موجودة بالفعل . فصديق فرع من فروع المعرفة - بناء على هذا الرأي - لا يتمثل في نتائجه . والامر كذلك في قيمته . ومن ثمة لا نعجب اذا رأينا رسل يسبغ على المعرفة قيمة في ذاتها دون اعتبار لما يترتب عليها من نتائج .

وما دمنا قد أجبنا على السؤال مستعنيين بفلسفة رسل في الصدق ، أي بنظرية ليست من النطاق التربوي ، فعلى أن نواجه اشكالا هو الآتي : لقد رأينا في بداية البحث كيف أن رسل يفصل بين جانبيين في فلسفته فصلا حاسما ، تمثل السياسة والاجتماع والتربية أحد الجانبين . ورأينا كيف يشرح الدكتور زكي محمود هذا الفصل ويؤيده ، فهل يحق لنا أن نفسر مبدأ من مبادئ أحد الجانبين في الفلسفة الرسلية بمبدأ من الجانب الآخر ؟ والواقع أن هذا مأزق يتعرض له كل من يحاول عرض فلسفة رسل . والحقيقة أنني لا أفهم كيف يفصل ، أو كيف يفصل فيلسوف بين جانبيين من جوانب فلسفته . ولست أفهم كيف يكون الانسان جزءا من عالم الطبيعة وتكون أفكاره العقلية ، وحركاته البدنية خاضعة لنفس القوانين التي تسير بمقتضاها الذرات والنجوم ، ويكون في الوقت نفسه ذا سلطان كامل في خلق القيم . أوليست القيم أفكارا من ضمن « الافكار العقلية » التي تخضع للقوانين

(١) « سبل الحرية » . ص ٢١

(٢) « في التربية » . ص ٦٨

(٣) ارجع الى الفصل ١٥ بعنوان « تعريف الصدق » من كتاب « فلسفتي كيف تطورت » لرسل (النص الانجليزي)

الطبيعية ؟ ثم كيف يمكن للانسان أن يحقق قيمة في الواقع اذا كان الواقع معاديا لقيمه . أليس من الواجب أن يستغل قوانين الطبيعة لخلق مملكته المثالية ، ومعنى هذا أن يخضع قيمه للقوانين الطبيعية ، ومن ثمة لا يصبح سلطانا كاملا التصرف ؟ يبدو إذن أن هناك تناقضا بين جانبين من جوانب الفلسفة الرسلية ، يحق معه أن نفصل بين هذين الجانبين .

لكن يمكننا أن نفسر هذا التناقض وأن نتخطاه الى حد ما اذا نحن نظرنا اليه في ضوء فلسفته ككل ، وفي ضوء الفلسفات التي يعارضها رسل . فرسل قد رفض المذهب الواحدى بعد فترة من الايمان به في بداية حياته الفلسفية (١) وصار بعد ذلك عدوا لدودا لهذا المذهب ولما يترتب عليه من نتائج . يرى المذهب الواحدى أن الكون واحد ، وأنه ليس مكونا من أشياء كثيرة ، واذا كنا نرى في الواقع كثرة من أشياء ، فليس هذا سوى نتيجة لخطأ في الادراك ، وسطحية في فهم أحد أجزائه الا في ضوء أجزائه الاخرى وفي ضوء الكل الذى يجمعها . وينطبق هذا القول على الانسان بوصفه جزءا من أجزاء الكون . وتترتب على هذه النظرية نتائج شتى في الجانب المعيارى والاجتماعى والانسانى بصفة عامة . فما دام الانسان الفرد ليس سوى جزء من الكل الموحد ، فان قيمته ليست قيمة مطلقة ، وانما تتحدد في اطار الكل ومن ثمة نجد تطبيقات النظرية في الناحية السياسية - مثلا - لا تجعل أهمية كبيرة للانسان الفرد . فالقوة الاساسية في المجتمع ، والقيمة الاساسية هي للدولة (لدى هيجل) ، وهي للطبقة أو للمجتمع ، أو للتاريخ (لدى ماركس) ، وكلاهما من الواحدين على تعارضهما . ويبدو أن رسل عندما رفض المذهب الواحدى قد رفضه بكل ما يترتب عليه من نتائج ، وآمن بنقيضه على الخط المستقيم ، أى بمذهب التعددية الذى يمكن أن نعرفه اذا نحن نفينا كل ما أسلفناه من قضايا في شرح المذهب الواحدى ونتائجه . فاذا كان المذهب الواحدى يرى أن العالم واحد ، فان رسل يرى أن العالم مكون من كثرة من أشياء ، واذا كان الواحديون لا يرون للانسان الفرد قيمة فى ذاته ، فان رسل يرى للانسان الفرد قيمة فى ذاته ، ويعتبره غاية لا وسيلة ، وهكذا .

لكن يبدو أننا لم نتخلص من الانفصال القائم بين أجزاء الفلسفة الرسلية كلية . ذلك أن رسل لا يعتبر الانسان جزءا قائما بذاته من أجزاء الكون ، بل هو يحاول فى احدى نظرياته أن يوحد بين العقل والمادة ويردهما الى عنصر واحد .

وقد كان جديرا برسل لو أنه أراد ربط فلسفته بعضها ببعض أن يستخرج النتائج التى تترتب على نظريته فى عالم الفيزيقيا ليطبقها فى ميدان السياسة والاخلاق والاجتماع . ولكى نعلل هذا الانفصال اذن علينا أن نرى اما أن رسل متناقض مع نفسه ، وأن هذا التناقض عيب يعيب فلسفته ، واما نرى أنه ليس سوى تناقض ظاهرى ، وأنه تطبيق صارم لمبدأ التعددية وكان رسل أراد أن يجعل لنفسه كثرة من فلسفات بدلا من فلسفة واحدة . والقارىء حر فى ن يعتنق هذا الرأى أو ذاك . وهناك رأى ثالث فى تفسير هذا الانفصال ينديه الدكتور زكى نجيب محمود اذ يقول عن رسل : « ومن ثم كان النتاج الفكرى لهذا الفيلسوف منقسما قسامين لا يعتمد الواحد منهما

بالضرورة على الآخر ، فله منطق تحليلي ومذهب في الطبيعة وتفسيرها من ناحية ، وكذلك له من ناحية أخرى مجموعة قيمة من آراء في الاخلاق والتربية والسياسة والاجتماع ، دون أن يكون بين الناحيتين رباط يربطهما في نسق واحد ، ولا عجب ، فهو أحد الفلاسفة المعاصرين الذين نبذوا الفكرة التقليدية في الفلسفة ، وأعنى بها فكرة أن يقيم الفيلسوف من أشتات فكره بناءً واحداً متماسك الاطراف ، اذ الفلسفة في رأى هؤلاء المعاصرين تحليل يواجه كل مشكلة على حدة بما تقتضيه طبيعتها (١) ربما كانت الوحدة التي تربط بين الجانبين اذن هي وحدة المنهج ، أى وحدة التحليل ، فرسل يحلل في الميدان الفيزيقي فيصل الى كثرة من أشياء ، ويحلل في العالم المعيارى فيصل الى كثرة من قيم ، والى كثرة من فرديات . لكننى لا أطمئن الى هذا الرأى كل الاطمئنان . ذلك أن رجل العلم يحلل ويقوم بالتحليل فى شتى الميادين فلا يتناقض مع نفسه ، نضيف الى ذلك أننا لا نجد تناقضاً فى فلسفة رسل الى بين هذين الميدانين : ميدان الفيزيكا وميدان القيم ، ونجد كل ميدان منهما متسقاً مع نفسه تماماً ، ومتصلاً ببعضه البعض على خير وجه . وأعود فأقول ان للقارىء مطلق الحرية فى أن يختار ما يشاء من رأى ، أما أنا فلن ينقضى عجبى .

مراعاة الفروق الفردية

فكذلك الشيخ المتبوع يطب نفس المريدين ، ويعالج قلوب المسترشدين ، ينبغى أن لا يهجم عليهم بالرياضة والتكليف فى فن مخصوص ، وفى طريق مخصوص ما لم يعرف اخلاقهم وامراضهم وكما ان الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل اكثرهم ، فكذلك الشيخ لو اشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة اهلكهم ، وامات قلوبهم ، بل ينبغى أن ينظر فى مرض المريء ، وفى حاله وسنه ومزاجه ، وما تحتمله بنيته من الرياضة ، ويبنى على ذلك رياسته ، القزالي : « احياء علوم الدين »

(١) الإشارة فى هذه الجملة تعود على نظرية « الاحدية المحايدة » .

(٢) زكى نجيب محمود . « برتراند راسل » ص ١٢٦

(٤) نفس المصدر السابق . ص ١٩٢

المختبرات المدرسية

للاستاذ واصف عزيز

العضو الفنى بمركز الوثائق التربوية
للجمهورية العربية المتحدة

من العقبات التى تواجه تعليم التلاميذ فى المدارس الاعدادية عدم وجود المعدات والاجهزة اللازمة فى تدريس المواد المختلفة . وهذه العقبة تواجه مدرسي العلوم بصورة واضحة فانه كثيرا ما يضطر الى اضاءة الوقت وبذل الجهد حتى يجمع الادوات المطلوبة فى الدرس . ويتناول هذا المقال تحليل مشروع تقدم به « ديجكوبل » خبير اليونسكو فى تدريس العلوم يهدف الى مواجهة مشكلة حجرة العرض الخاصة بالعلوم التى تفتقر اليها معظم المدارس

غير خاف أن الناحية المالية من أهم العقبات التى تقف حجر عثرة - لدى كثير من بلدان العالم - فى سبيل التقدم فى شتى نواحي الحياة ومن بينها ناحية التربية والتعليم . وغير خاف كذلك أن الاموال تنفق أكثر ما تنفق فى ميدان التربية والتعليم على المباني المدرسية ومرتببات هيئات التدريس والواد التعليمية المختلفة .

على أنه لا يمكننا أن نخص المباني المدرسية وحدها بالعلوم عندما تقصر المدرسة فى القيام بواجبها على النحو الاكمل . ولعل اللوم يقع فى الواقع علينا نحن أنفسنا لتقصيرنا فى استغلال المباني المدرسية الاستغلال الذى يمكن المدرسة من القيام بوظائفها نحو أبنائها بل ونحو البيئة المحيطة بها . ولو أننا عطينا بحسن استغلال المباني لوفرنا كثيرا من الوقت والجهد والمال ، ولأتحنا فرصة طيبة لمدارسنا حتى تقوم بالمزيد من وظائفها . فانشاؤنا للفصول الطائرة وحجرات الدراسة المصنوعة من اللدائن أو الخشب المضغوط أو غيرها من المواد الصناعية يبين بعض السبل التى يمكن عن طريقها تحقيق مزيد من الوفرة المادية ، وبالتالى مزيد من الخدمات التعليمية .

وقد تقدم السيد ن . ديجكوبل خبير اليونسكو فى تدريس العلوم بمشروع يهدف الى حل مشكلة حجرة العرض الخاصة بالعلوم التى تفتقر اليها معظم المدارس الاعدادية . وقد نوقش هذا المشروع فى حلقة دراسية عقدت بعمان بالملكة الاردنية الهاشمية .

والمدارس الاعدادية عادة ليس فى مبانيها متسع لتخصيص غرفة

خاصة للعلوم . وقد جرت عادة المدارس في عمان أن توضع الاجهزة والادوات الطبيعية في خزانات بمكتب الناظر أو بمكاتب المشرفين على المدرسة أو في الممرات أو في المخزن .

فاذا احتاج مدرس العلوم أن يشرح في درسه تجربة من التجارب التي تحتاج الى أدوات معينة اضطر الى اضاءة الوقت وبذل الجهد حتى يجمع هذه الادوات ، ويضعها أمام التلاميذ في الصف الدراسي الذي لا يكون في العادة مستعدا بمنضدة اضافية لتوضع عليها هذه الادوات في صورة تمكن كل تلميذ من أن يتابع اجراء العملية أو التجربة عليها . فاذا انتهى الدرس كان على المدرس أن يجمع هذه الادوات وينقلها الى أماكنها من جديد .

وفي هذا مافيه من اضاءة الوقت والجهد .

وقد فكر السيد ديجكول في طريقة يستطيع بها المدرس أن يستفيد من الصف الدراسي كصف عادي لتدريس مختلف المواد ، بينما يستطيع مدرس العلوم أن يستفيد منه كقاعة لعرض التجارب وتسجيل النتائج وكتابة المذكرات ، في آن واحد .

ولما كان المدرس يحتاج في العادة الى منضدة في مواجهة التلاميذ يقف هو خلفها بحيث تكون السبورة خلفه ، ويحتاج كذلك الى مصدر للمياه وتيار كهربائي مستمر ، وإلى حرارة فقد صمم السيد ديجكول منضدة متحركة تحقق كل هذه الاغراض بأقل التكاليف .

وصف المنضدة البسيطة :

مساحتها ١٨٠ في ٧٥ سم ، وارتفاعها ٩٠ سم .

١ - السطح العلوي .

ينبغي أن يبرز السطح العضوي عن هيكل المنضدة ٥ سم من كل الاتجاهات حتى يمكن استغلال هذه المسافة في وضع المشابك وغيرها . ويستحسن أن يصنع السطح من خشب شديد التحمل (مثل البلوط أو السنديان أو التيك أو الساج أو الدلب) . على أنه يمكن صنعه من الابلاكاج السميكة بغية توفير التكاليف . ويصنع تجويف عمقه سنتيمتر واحد حول هذا السطح حتى لاتنسكب السوائل على أرض الغرفة . ثم يغطي السطح بمادة مضادة للحرارة والاحماض بأنواعها . ويمكن إعادة طلاء سطح المنضدة بهذه المادة كل سنتين . وينبغي ألا تستخدم أية مادة كالفرمايكا .

ب - المخزن :

ويحتوي هيكل المنضدة على مخزن مؤلف من دولاب صغير ذي رفين وثلاثة أدراج (٤٠ في ١٥ سم وعمق ٥٠ سم) وهذه الفراغات تستخدم في حفظ المواد والادوات والاجهزة التي تستخدم في معظم التجارب .

ج - مصدر الحرارة :

بالرغم من أنه يمكن استعمال موقد يدار بالكحول (رغم ضعف قدرته)

أو يدار بالغاز : رغم استهلاك اشعاله وقتا كبيرا (فاني أفضل وسيلة هي تهيئة فراغ لاسطوانة بوتاجاز (قطرها ٣١ سم وارتفاعها بما فيه الصمام الضابط ٥٦ سم) توضع في هيكل المنضدة أسفل السطح العلوي ، وتتصل بالموقد المثبت في السطح عن طريق أنبوب من المطاط القوي .

د - التيار الكهربائي :

إذا لم يتوفر منبع للكهرباء قريبا من السبورة أمكن استخدام محول كهربائي تصل قوته الى ١٢ أو ٢٠ فولت ، مع ضغط تيار قدره ٥ أمبيرات فإذا تعذر ذلك أمكن استخدام بطارية كالمستعملة في السيارات على أن تشحن بانتظام . ومن الممكن استخدام البطاريات الجافة كالمستعملة في أجهزة الراديو .

هـ - مصدر المياه :

يثبت اناء زجاجي قطره ١٨ سم وارتفاعه ٢٩ سم على حامل مثبت في هيكل المنضدة طوله متر واحد . تسحب منه المياه بواسطة سيفون مكون من الزجاج والمطاط ، يغلق بمشبك قوي . وتصب المياه في فتحة بالسطح العلوي موصلة الى اناء يستعمل كبالوعة . وهذا الاناء يستند الى عارضه خشبية بأسفله ويستقر في تجويق مصفح ليقى المنضدة من البذل وفعل الاحماض .

و - التكاليف :

يتكلف عمل مثل هذه المنضدة حوالي ١٤ جنيها مصريا بما في ذلك الاوعية الزجاجية والأواح الرصاصية . ويتبقى أن تكون الحفنة بحيث يمكن تحريكها بسهولة . وربما أمكن وضع عجلات صغيرة لها لتجري عليها عند انتقالها من صف الى آخر كما هو الحال في أجهزة المستشفيات .

أنواع أخرى من مناضد العرض :

قدم السيد ن . ديجكول مشروع منضدة أخرى للعرض في حجرات العلوم الصغيرة الحجم . وطول هذه المنضدة ٣ أمتار ، وعرضها ٩٠ سم وارتفاعها ٩٠ سم ، وهي غير متحركة وانما تثبت على الأرض . ومن المستحسن أن تكون مرتفعة ١٥ سم عن الأرض لتسهيل على التلاميذ رؤية التجارب . وتمتاز بأن بها بريزة في جانبها الايمن ، وبريزتين أخريين في جانبها الايسر . كذلك يوجد بها ٣ صنادير للمياه . يمكن أن يثبت باثنين منها على الأقل أنابيب من المطاط . كما يمكن استخدام هيكل المنضدة الكبير كدولاب وأدراج على أن أبواب الدولاب يمكن صنعها من الناحيتين (الامامية والخلفية) حيث أن عمق الدولاب هو ٩٠ سم . أما الجوض والمياه فهي عادية .

ويمكن الحصول على جهد منخفض للتيار المتقطع أو المستمر بواسطة المحول الذي سبقته الإشارة اليه

وتقدر تكاليف هذه المنضدة بمبلغ ٢٠-٣٠ جنيها مصريا .

• وهناك مشروع ثالث تقدم به الخبير وهو منضدة عرض كبيرة ،
تصلح لحجرات العلوم الكبيرة . وهى غير متحركة . وطولها ٣٦٠ سم ،
وعرضها ٩٠ سم ، وارتفاعها ٩٠ سم . ويستحسن أن تكون مرتفعة عن
الأرض مسافة ٢٠ سم .

وتتميز بأنها مكونة من منضدتين كل منهما طولها ١٥٠ سم ، ويوضع
غطاء على الفراغ الذى يفصل بينهما ، وطوله ٦٠ سم فيكون طول المنضدة
٣٦٠ سم . ويفضل عمل أدراج من الناحيتين الامامية والخلفية بسبب
امتداد عرض المنضدة .

• ووضع الحوض والمياه عاديان .

وتقدر التكاليف (أعمال النجارة فقط) بحوالى ٢٥ - ٣٠ جنيه

مشروع الحجرة المشتركة للمحاضرات والعرض :

تقدم الخبير ن • ديجكويل بهذا المشروع حتى يكون تدريس العلوم على
أساس تجريبى فى المدارس الثانوية . وقد راعى فيه هذه النواحي
والاحتياجات :

- ١ - تيسير المحاضرات وعرض التجارب بواسطة المدرس .
- ٢ - عرض الملصقات والصور .
- ٣ - عرض المجموعات التى يقوم بجمعها التلاميذ .
- ٤ - التجارب التى تحتاج الى وقت طويل .
- ٥ - اجراء المدرس للتجارب .
- ٦ - خزن المواد والاجهزة .
- ٧ - تنظيف وصيانة واصلاح الاجهزة .
- ٨ - حجرة مظلمة للتصوير .

ويفترض المشروع امكانية استخدام الحائط الواقع خلف السبورة
المتحركة (بعد تحريكها) شاشة للعرض . كما سيكون فى الامكان اعداد
التجارب قبل العرض على المنضدة التى بمخزن الطبيعة والاحياء أو الكيمياء

وقد أبدى صاحب المشروع ثلاثة اقتراحات فى غاية الاهمية ، ومن
الواجب تعميمها فى كافة المعامل ، وهى وجود « مكتشف الحرائق » فى
المعمل أو مخزن المواد والاجهزة ، ووجود « بطانية الحرائق » لوضعها على
أى طالب تمسك به النار . كذلك توفر الماء باستمرار بواسطة خزان مياه
إذا تعذر الماء بواسطة المواسير لاي سبب . فتوفر المياه الدائمة هام جدا .

اما وجود مفتاح عمومى للكهرباء وللغاز ، فهو معمم فى أغلب المدارس

مشروع الحجرة المشتركة للمحاضرات والعرض والعمل :

تشابه أهداف هذا المشروع مع المشروع السابق .

ولاشك انهما يحتاجان الى امكانيات كبيرة سواء من ناحية التمويل او المدرس المدرب . غير أن ذلك يمكن تيسيره عند بناء المدرسة أو عند تدريب المدرس .

وتصلح هذه الحجرة المشتركة للمدارس الثانوية والفنية ومعاهد اعداد المعلمين .

وهناك اجراء احتياطي هام هو أن أبواب هذه الحجرة ينبغي أن تفتح الى الخارج ، حتى يتيسر اندفاع التلاميذ الى الخارج اذا لزم الامر عند حدوث أى طارئ . وينبغي أن تعمل النوافذ - أو أحدها على الاقل - عمل « باب للضرورة » اذا تعذر الخروج من الابواب الفعلية .

أرقام تتكلم

التركيب العمرى ونسبة النجاح

في الشهادة الإعدادية

للاستاذ ثابت الشارونى

بإدارة الإحصاء بالوزارة

يتقدم لامتحان الشهادة الإعدادية العامة بمختلف المناطق التعليمية أعداد كبيرة فى كل عام غالبيتهم تلاميذ بالمدارس الإعدادية العامة على اختلاف تبعياتها وبعضهم يتقدمون من منازلهم ، وهؤلاء جميعا يتكون منهم مجتمع متباين من حيث السن ، ومن دراسة أعمار المتقدمين للامتحان تلاحظ أنها تتفاوت بين ١٢ سنة كحد أدنى ونحو ٢٣ سنة أو أكثر قليلا كحد أعلى ، ونظرا لاتساع المدى بين العمرين - وحتى يتسنى دراسة التركيب العمرى ونسبة النجاح دراسة وافية - اخترنا فئات السن المناسبة للدراسة بالمرحلة الإعدادية وجعلنا الحد الأدنى للسن أقل من ١٤ سنة كما جعلنا الحد الأعلى للسن ١٨ سنة فأكثر حيث أن التلاميذ الذين تزيد سنهم عن ١٩ سنة يفصلون من التعليم الإعدادى . ومن دراسة نسب النجاح فى فئات السن المختلفة يمكن معرفة فئة السن التى ترتفع فيها نسبة النجاح عن غيرها من الفئات وهل من الأوفق تحديد حد أدنى للسن فى التقدم لامتحان الشهادة الإعدادية، كما نص على ذلك القانون ٥٥ لسنة ١٩٥٧ الخاص بتنظيم التعليم الإعدادى اذ جعل الحد الأدنى للتقدم للامتحان ١٤ سنة مما لفت نظر السيد الأستاذ إبراهيم البكرى المدير المساعد للإدارة العامة للامتحانات فاهتم بدراسة هذا الموضوع وتفضل سيادته فجمع نتائج الشهادة الإعدادية فى خمس سنوات متوالية وهى من سنة ١٩٥٣ الى سنة ١٩٥٧ لثلاث مناطق تعليمية تختلف فى بيئتها وظروف المعيشة بها وهى مناطق أسوان وأسيوط والاسكندرية حتى تكون مقارنة نسب النجاح فى فئات السن المختلفة واضحة

خطوات البحث :

جمعنا عدد المتقدمين فى كل فئة من فئات السن بالثلاث مناطق فى الخمس سنوات وكذلك جمعنا عدد الناجحين منهم فى كل فئة ثم حسبنا نسبة النجاح فى كل فئة من هذه المجاميع كما حسبنا نسبة النجاح العامة لمجموع الناجحين من المتقدمين فى الخمس سنوات بالثلاث مناطق كما هو موضح بالجدول الآتى :

جدول رقم (١) مجموع المناطق

فئات السن	جملة المتقلمين	جملة الناجحين	النسبة المئوية
أقل من ١٤ سنة	٥٤٩١	٣٦٧٩	٦٧ر٠
١٤ -	٧٢٧٨	٤٣٨٧	٦٠ر٣
١٥ -	٩٦٤٦	٥٣٦٧	٥٥ر٦
١٦ -	١٠٥٦١	٥٤٦٤	٥١ر٧
١٧ -	٩٢١٥	٤٤٧٤	٤٨ر٥
١٨ سنة فأكثر	١٨٢٩٣	٦٦٢٧	٣٦ر٢
المجموع	٦٠٤٨٤	٢٩٩٩٨	٤٩ر٦

جدول رقم (٢) منطقة أسوان

فئات السن	جملة المتقلمين	جملة الناجحين	النسبة المئوية
أقل من ١٤ سنة	٤٠٥	٣١٦	٧٨ر٠
١٤ -	٥٥٢	٣٦١	٦٥ر٤
١٥ -	٧٩٥	٤٨٢	٦٠ر٦
١٦ -	٨٨٨	٥١٤	٥٧ر٩
١٧ -	٨٣٧	٤٧٧	٥٦ر٩
١٨ فأكثر	١١٥٩	٥٦٧	٤٨ر٩
المجموع	٤٦٣٦	٢٧١٧	٥٨ر٦

جدول رقم (٣) منطقة أسيوط

فئات السن	جملة المتقلمين	جملة الناجحين	النسبة المئوية
أقل من ١٤ سنة	١٨٥٨	١٠٥٤	٥٦ر٧
١٤ -	٢٣٩٠	١١٧٤	٤٩ر١
١٥ -	٣٢٠٦	١٥٢٠	٤٧ر٤
١٦ -	٣٤٤٨	١٤٩٨	٤٣ر٤
١٧ -	٣١٣٤	١٣٤٢	٤٢ر٨
١٨ فأكثر	٥٢٧٠	١٧٣٩	٣٢ر٩
المجموع	١٩٣٠٦	٨٣٢٧	٤٣ر١

جدول رقم (٤) منطقة الاسكندرية

فئات السن	جملة المتقدمين	جملة الناجحين	النسبة المئوية
أقل من ١٤ سنة	٣٢٢٨	٢٣٠٩	٧١ر٥
١٤ -	٤٣٣٦	٢٨٥٢	٦٥ر٧
١٥ -	٥٦٤٥	٣٣٦٥	٥٩ر٦
١٦ -	٦٢٢٥	٣٤٥٢	٥٥ر٤
١٨ فأكثر	١١٨٦٤	٢٦٥٥	٥٠ر٦
١٧ -	٥٢٤٤	٤٣٢١	٣٦ر٤
المجموع	٣٦٥٤٢	١٨٩٥٤	٥١ر٨

ويتضح من جميع الجداول أن الفئة أقل من ١٤ سنة يمتاز أفرادها بارتفاع نسبة النجاح بينهم عن غيرها من الفئات الأخرى

ولتوضيح اختلاف نسب النجاح في فئات السن المختلفة حسبنا نسبة المتقدمين في كل فئة من فئات السن إلى مجموع المتقدمين للامتحان ثم حسبنا نسبة الناجحين في كل فئة من فئات السن إلى جملة الناجحين في الامتحان فلو كان هناك توزيع منتظم للنجاح في الامتحان لكانت نسبة المتقدمين في كل فئة من الفئات يقابلها نسبة مماثلة من الناجحين ، ولكن إذا زادت نسبة الناجحين في فئة معينة عن نسبة المتقدمين بها ، دل ذلك على تفوق هذه الفئة وامتياز أفرادها عن غيرهم من أفراد الفئات الأخرى وكلما زاد الفرق بارتفاع نسبة الناجحين عن نسبة المتقدمين في فئة منه دل ذلك على زيادة تفوق أفراد هذه الفئة وكلما زاد الفرق ينقص نسبة الناجحين عن نسبة المتقدمين في فئة أخرى دل ذلك على تأخر أفراد هذه الفئة، وقد حسبنا نسبة المتقدمين في كل فئة من فئات السن في الثلاث مناطق في الخمس سنوات وكذلك حسبنا نسبة الناجحين ثم وجدنا الفروق بين نسب النجاح ونسب التقدم للامتحان كما يلي : -

جدول رقم (٥)

مقارنة نسبة المتقدمين إلى مجموع المتقدمين ونسبة الناجحين

إلى مجموع الناجحين بالشهادة الإعدادية

فئات السن	نسبة المتقدمين	نسبة الناجحين	الفرق
أقل من ١٤ سنة	% ٩ر٠	% ١٢ر٥	+ ٣ر٥
١٤ -	% ١٢ر٠	% ١٤ر٧	+ ٢ر٧
١٥ -	% ١٥ر٩	% ١٧ر٩	+ ٢ر٠
١٦ -	% ١٧ر٥	% ١٨ر٣	+ ٠ر٨
١٧ -	% ١٥ر٣	% ١٤ر٤	- ٠ر٩
١٨ فأكثر	% ٣٠ر٣	% ٢٢ر٢	- ٨ر١

يوضح هذا الجدول تفاوت نسبة النجاح ونسبة المتقدمين في فئات السن المختلفة بالثلاث مناطق في خمس سنوات ولتفادي تأثير منطقة على أخرى سنعيد نفس العمل في كل منطقة على حدة في الخمس سنوات كما يلي : -

جدول رقم (٦)

منطقة أسوان

فئات السن	نسبة المتقدمين	نسبة الناجحين	الفرق
	%	%	
أقل من ١٤ سنة	٨٧	١١٦	+ ٢٩
١٤ -	١١٩	١٣٣	+ ١٤
١٥ -	١٧٢	١٧٧	+ ٥
١٦ -	١٩٢	١٨٩	- ٣
١٧ -	١٨٠	١٧٦	- ٤
١٨ فأكثر	٢٥٠	٢٠٩	- ٤١

جدول رقم (٧)

منطقة أسيوط

فئات السن	نسبة المتقدمين	نسبة الناجحين	الفرق
أقل من ١٤ سنة	٩٦	١٢٦	+ ٣
١٤ -	١٢٤	١٤١	+ ١٧
١٥ -	١٦٦	١٨٣	+ ١٧
١٦ -	١٧٩	١٨٠	+ ١
١٧ -	١٦٢	١٦١	- ١
١٨ فأكثر	٢٧٣	٢٠٩	- ٦٤

جدول رقم (٨)

مقارنة نسبة المتقدمين الى مجموع المتقدمين ونسبة الناجحين الى مجموع الناجحين في الشهادة الاعلادية بمنطقة الاسكندرية

فئات السن	نسبة المتقدمين	نسبة الناجحين	الفرق
أقل من ١٤ سنة	٨٨	١٢٢	+ ٣٤
١٤ -	١١٩	١٥٠	+ ٣١
١٥ -	١٥٤	١٧٧	+ ٢٣
١٦ -	١٧٠	١٨٣	+ ١٣
١٧ -	١٤٤	١٤٠	- ٤
١٨ فأكثر	٣٢٥	٢٢٨	- ٩٧

ومن المقارنات السابقة لنسب الناجحين في الشهادة الاعدادية ونسب المتقدمين للامتحان بها نجد أن نسبة الناجحين في الفئة أقل من ١٤ سنة تزيد عن نسبة المتقدمين بهذه الفئة بمقدار أعلى منه في أى فئة أخرى وذلك في جميع المناطق التى دخلت نطاق البحث وهذا يدل على أن الفئة أقل من ١٤ سنة يمتاز أفرادها عن أفراد الفئات الأخرى بارتفاع نسبة النجاح بينهم

ومن الجدول رقم (١) اذا اعتبرنا مجموع التلاميذ بالشهادة الاعدادية مجتمع واحد مقسم الى مجموعات فى فئات السن المختلفة فان نسبة النجاح العامة فى هذا المجتمع يمكن أن توضح لنا أى المجموعات تمثل هذا المجتمع وفيها تشذ عنه بارتفاع نسبة النجاح بها أو انخفاضها وذلك باستخدام الخطأ المعيارى فى كل مجموعة من المجموعات كما يتضح من العمليات الآتية :

(١) المجموعة الأولى أقل من ١٤ سنة

$$\frac{0.2211}{3679} \sqrt{V} = \frac{(0.67 - 1) \cdot 0.67}{3679} \sqrt{V} = \text{الخطأ المعيارى}$$

$$0.0077 =$$

نسبة النجاح فى المجتمع الذى ثله هذه المجموعة يقع بين :

$$0.67 + 0.0077 \times 3 \text{ أى بين } 0.67 + 0.0231$$

$$\text{أى بين } 0.6931 \text{ أو } 0.6469$$

وبما أن هذه النسب تزيد كثيرا عن نسبة النجاح فى المجتمع الاصلى فهذه المجموعة تمتاز عن باقى أفراد المجتمع بارتفاع نسبة نجاحها .

(ب) المجموعة الثانية من ١٤ الى أقل من ١٥

$$\frac{0.2400}{4387} \sqrt{V} = \frac{(0.60 - 1) \cdot 0.60}{4387} \sqrt{V} = \text{الخطأ المعيارى}$$

$$0.00057 = 0.0076$$

نسبة النجاح فى المجتمع الذى ثله هذه المجموعة تقع بين

$$0.60 + 0.0076 \times 3 \text{ أى بين } 0.60 + 0.0228$$

$$\text{أى بين } 0.6228 \text{ أو } 0.5772$$

وبما أن نسبة النجاح فى المجتمع الاصلى ٤٩٦ ر. فهذه المجموعة ترتفع بها نسبة النجاح عن المجتمع الاصلى ولكن بنسبة أقل من المجموعة السابقة

(ج) المجموعة الثالثة - من ١٥ الى أقل من ١٦

$$\text{الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{0.056(1 - 0.056)}{5367}} = \sqrt{\frac{0.056 \times 0.944}{5367}} = \sqrt{\frac{0.052864}{5367}} = \sqrt{0.00000985} = 0.000314$$

$$= 0.0068$$

نسبة النجاح في المجتمع الذي تمثله هذه المجموعة تقع بين

$$0.056 \pm 0.0068 \times 3 \text{ أي بين } 0.056 + 0.0204 \text{ و } 0.056 - 0.0204$$

$$\text{أي بين } 0.0764 \text{ و } 0.0356$$

وبما أن نسبة النجاح في المجتمع الأصلي ٠.٤٩٦. فهذه المجموعة ترتفع بها نسبة النجاح عن المجتمع الأصلي ولكن بنسبة أقل من المجموعتين السابقتين.

(د) المجموعة الرابعة - ١٦ سنة وأقل من ١٧

$$\text{الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{0.052(1 - 0.052)}{5464}} = \sqrt{\frac{0.052 \times 0.948}{5464}} = \sqrt{\frac{0.049376}{5464}} = \sqrt{0.00000904} = 0.000301$$

$$= 0.0067$$

نسبة النجاح في هذه المجموعة تقع بين

$$0.052 \pm 0.0067 \times 2 \text{ أي بين } 0.052 \pm 0.0134$$

$$\text{أي بين } 0.0654 \text{ و } 0.0386$$

وبما أن نسبة النجاح العامة في المجتمع الأصلي ٠.٤٩٦. وهذه النسبة تماثل إحدى النسبتين السابقتين لهذه المجموعة تمثل المجتمع الأصلي ولا تقل عنه كثيراً.

(هـ) المجموعة الخامسة - من ١٧ وأقل من ١٨

$$\text{الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{0.049(1 - 0.049)}{4474}} = \sqrt{\frac{0.049 \times 0.951}{4474}} = \sqrt{\frac{0.046599}{4474}} = \sqrt{0.00001041} = 0.000323$$

$$= 0.0074$$

نسبة النجاح في هذه المجموعة تقع بين

$$0.049 \pm 0.0074 \times 3 \text{ أي بين } 0.049 + 0.0222 \text{ و } 0.049 - 0.0222$$

$$\text{أي بين } 0.0712 \text{ و } 0.0268$$

وبما أن نسبة النجاح في المجتمع الاصلى تقع بين النسبتين السابقتين
فهذه المجموعة تمثل المجتمع الاصلى

(و) المجموعة السادسة - ١٨ سنة فأكثر

$$\frac{0.2268}{6627} \sqrt{\frac{(0.36 - 1) \cdot 0.36}{6627}} = \text{الخطأ المعياري}$$

$$= \sqrt{\frac{0.00003422}{6627}} = 0.00059$$

∴ نسبة النجاح في هذه المجموعة تقع بين

$$0.36 \pm 0.00059 \times 3 \quad \text{أى بين } 0.35 \pm 0.00177$$

$$0.3777 \pm 0.00177 \quad \text{أو } 0.3423 \pm 0.00177$$

وبما أن نسبة النجاح في المجتمع الاصلى ٤٩٦ ر. وهى تزيد كثيرا من
حدود النجاح لهذه المجموعة ∴ فهذه المجموعة لا تمثل المجتمع بل تتميز
عنه بانخفاض نسبة النجاح بها .

ويتضح من حساب الخطأ المعيارى للمجموعات التى تمثل فئات السن
المختلفة باعتبارها أجزاء من المجتمع الاصلى وهو مجموع المتقدمين للامتحان
ان الفئة اقل من ١٤ سنة تزيد نسبة النجاح بها كثيرا عن نسبة النجاح
العامة في جملة المتقدمين وتقل نسبة الزيادة في نسبة النجاح في الفئات
التي تليها حتى تصل الى الفئة (١٦ - ١٧) التى نلاحظ انها تمثل
نسبة النجاح في المجتمع الاصلى بينما الفئة ١٨ سنة فأكثر تقل نسبة
النجاح بها كثيرا عن المجتمع الاصلى ونستنتج من ذلك ان الفئة اقل من
١٤ سنة يوجد بها أعلى نسبة نجاح في امتحان الشهادة الاعدادية .

الخلاصة :

من دراستنا السابقة لمجتمع الناجحين في الشهادة الاعدادية العامة
وتوزيعهم على فئات السن المختلفة نستخلص ان الفئة اقل من ١٤ سنة
وان كان عدد المتقدمين منها للامتحان اقل عددا منه في الفئات الاخرى الا
ان نسبتهم ٩ ٪ من مجموع المتقدمين وهى نسبة لا يصح اغفالها كما ان
نسبة النجاح بين افراد هذه الفئة أعلى منها بين افراد أى فئة أخرى، وليس
ذلك فقط بل نلاحظ ان مقدار الزيادة في نسبة النجاح بهذه الفئة عن
نسبة النجاح العامة مقدار واضح في جميع المناطق التى دخلت نطاق البحث
مما يبين ان هذه الفئة تضم أفرادا يمتازون عن غيرهم من افراد الفئات
الاخرى بارتفاع نسبة النجاح بينهم .

ولما كان من شروط التقدم لامتحان الشهادة الاعدادية العامة الا يقل
سن المتقدم للامتحان عن ١٤ سنة فانه يتضح اننا نحرم بذلك فئة من
الطلاب اظهر البحث تفوقها الدراسى ، مما يوحى باعادة النظر في
هذا الشرط .

من أنباء المؤتمرات التربوية الدولية

تدريس اللغات الحية في المدارس

تقرير عن مؤتمر الخبراء الذي انعقد

معهد اليونسكو بهامبورج (ألمانيا الغربية)

نظم اليونسكو - بالتعاون مع الاتحاد الدولي لمدرسي اللغات الحية - حلقة دراسية إقليمية عقدت في مبنى معهد اليونسكو للتربية بهامبورج في الفترة ما بين ١٢ و ١٧ أكتوبر سنة ١٩٥٩ ، وكان موضوع البحث في هذه الحلقة هو « تدريس اللغات الحية في المدارس » . وقد اشترك فيها ٢١ عضوا يمثلون ١٣ دولة أوروبية والولايات المتحدة الأمريكية .

ولقد اتضح - في الحلقة الدراسية الدولية التي عقدها اليونسكو في سيلان سنة ١٩٥٣ حول « تدريس اللغات الحية » (١) - أن الموضوع مازال بحاجة إلى أن يعالج من زاويتين مختلفتين : إذ كانت هناك مشكلة تدريس إحدى اللغات الواسعة الانتشار في منهج يدوم من سنتين إلى أربع سنوات يقدم للتلاميذ الذين يعيشون في محيط ثقافي مختلف كل الاختلاف عن محيط هذه اللغة . كما كانت هناك اعتبارات مختلفة تماما يجب أن يحسب حسابها عند تقديم منهج يدوم خمس أو تسع سنوات لتدريس لغة أمة تتصل بأمة التلميذ بصلات ثقافية متينة . ولقد كانت المشكلات المتصلة بالحالة الأولى موضوع دراسة الحلقة الدراسية الإقليمية التي عقدت في سيدني سنة ١٩٥٧ .

أما هذا الاجتماع الذي عقده اليونسكو في المعهد التربوي بهامبورج فقد ركز اهتمامه منذ البداية على المستوى الذي يكون التلميذ قد بلغ به درجة من التمكن في اللغة الحية تساعد على أن يستفيد فائدة محققة إذا قدمت له الصور المختلفة التي تعبر به الأمة الأجنبية عن ثقافتها .

وإذا تجاوزنا عما اكتسبه المشتركون في هذه الحلقة من كسب يتبادلهم وجهات نظرهم المختلفة فإنهم قد اهتموا اهتماما خاصا في مناقشاتهم بالتوصل إلى قرارات وتوصيات تنصب على جانبين من جوانب مشكلة تدريس اللغات الحديثة ، وهما :

(١) أصدر مركز الوثائق التربوية دراسة تستند إلى أعمال وتوصيات هذه الحلقة الدراسية بعنوان : « تدريس اللغات الأجنبية » - القاهرة ١٩٥٧ - ١١٢ ص .

١ - محتويات منهج اللغة الأجنبية وطريقة تدريسها بحيث يجد الشباب أنفسهم وجها لوجه أمام ثقافة هذه الدولة الأجنبية .

٢ - مناقشات واضحة الصياغة تحدد كمية الوقت الذي يجب أن يكرس لتدريس اللغة الأجنبية ، في ذلك العصر الذي ما زال فيه المنهج يزدحم بالمواد يوما بعد يوم .

وفي المناقشات العامة تجلى - أول الامر - تأييد الرأي القائل بأن الامة الأجنبية يجب أن تصور للدارسين **كما تعيش اليوم** بما في ذلك نظامها السياسي وكيانها الاقتصادي ، وظروفها الاجتماعية . بمعنى أن المدرس يجب ألا يؤهل للقيام بهذا العمل أثناء اعداده في معاهد اعداد المعلمين فحسب ، بل وعن طريق التدريب المستمر أثناء الخدمة ، وقيامه برحلات علمية الى الخارج . وبواسطة تحسين التنسيق بين تدريس اللغة الحديثة وتدريس التاريخ والجغرافيا يمكن ان تعرض ثقافة الدولة الأجنبية عرضا افضل ، فهذا التنسيق من شأنه ان يجذب الانتباه الى التراث الاوربي المشترك .

ثم برزت فكرة مناهضة لهذا الرأي مؤداها أنه أهم من هذا النفاذ الى ما وراء الاحداث العابرة الى المؤثرات الحقيقية التي وجهت الحياة في الدولة الأجنبية التي تدرس لغتها ، ومن ثم فمهمة مدرس اللغة الحديثة هي أن يعمل على تقديم الثقافة الأجنبية عن طريق **المؤلفات الادبية المهمة** . فاعداده اللغوي يجعل منه اديبا طيبا ، على حين أن تعرضه للأمور السياسية والاقتصادية والاجتماعية الجارية في الدولة الأجنبية المعنية قد يعرضه لان يكون سطحيا غير متعمق .

وقد رأى المشتركون في الحلقة أنه ليس من الممكن ولا من المستحسن التوصل الى اختيار نهائي بين وجهتي النظر المختلفتين . كما رأوا أنه ليس من الممكن أيضا اقتراح حل وسط يجمع أفضل مزايا الرأيين . على أن المناقشات تمخضت مع ذلك عن التوصيات التالية التي يمكن على ضوءها تصحيح ما هو متبع فعلا : حيثما سار الاتجاه نحو « الأحوال الجارية في الدولة الأجنبية » يجب أن تحتل المؤلفات الادبية منزلتها المشروعة في التدريس . وبالعكس إذا قنع مدرس اللغة الحديثة بأن يحصر همه على تدريس اللغة الخالصة وتقديم المؤلفات الادبية فإنه مطالب بأن يكون على علم دقيق بمجريات الامور المعاصرة في الدولة الأجنبية التي يقوم بتدريس لغتها . اذ بدون هذا العلم الدقيق يتعذر عليه أن ينقل الى تلاميذه صورة صادقة عن حضارتها وثقافتها .

وتحدث المجتمعون - بهذا الصدد - عن ضرورة اعداد مدرسي اللغات الحية اعدادا أوفى واشمل . أما فيما يتعلق بتخصيص الكتب المدرسية فقد اقترح أن يستغل مؤلفوها أكثر من أي وقت مضى معاونة زملائهم الأكفاء في الدول المعنية .

ولقد كان مجور الاهتمام - طيلة مناقشات الحلقة الدراسية - دائرا حول الطالب ومواجهته للحضارة الأجنبية ، وكان الاهتمام واضحا بما عساه أن يقدمه تدريس اللغة الأجنبية من خدمة في سبيل تنمية النزعة

المدنية والاقبال من الانحصار المحلى ، وتحرير الطالب من جمود التقاليد الموروثة وربقة العادات الفكرية الجامدة السائدة فى ثقافته القديمة .

واذا كان لابد - بل ومن المستحسن - التوصل الى قاعدة عامة فان الطالب ينبغى أن تشجعه المادة التى يتلقاها فى دروس اللغة الحية على أن يراجع أفكاره وآراءه بين كل حين وآخر .

وقد رأى المشتركون فى الحلقة الدراسية أنه من الضرورى أن تجرى الأبحاث والدراسات عن جذور وطبيعة التعصب وجمود القوالب الفكرية فى بعض البلاد والامم ضد البلاد والامم الاخرى . وأن تلمس الوسائل التى تهدف الى تصحيح هذه المسالك . ولاشك أن نتائج هذه الأبحاث والدراسات سوف تزود مدرس اللغة الأجنبية بحافز جديد يدفعه الى العمل فى ميدان التفاهم الدولى .

وعند البحث فى المسائل العملية ناقش الأعضاء احتمال إيجاد الصلات المباشرة مع الخارج فى صورة تبادل التلاميذ أو قيامهم بالمراسلات كوسيلة من وسائل تحقيق مزيد من التفاهم الدولى . وقد رأى أن هذه الوسائل مازالت بحاجة الى البحوث العلمية التى قد تناول مثلاً الارتباط بين معرفة ثقافة أمة أجنبية معينة ودرجة الانعطاف اليها . (انظر خلاصة التقرير الذى صدر فى نوفمبر سنة ١٩٥٩ بعد هذا الاجتماع)

وبجانب دعوى العلوم الطبيعية فى أنها عنصر جوهري من عناصر التربية والتعليم يجب أن نضع ما يمكن أن يسهم به تعلم اللغات الأجنبية فاذا تجاوزت الاعتبارات النفعية فان اسهام اللغات الأجنبية يتكون أساساً من التقاء حضارة بأخرى . وبالرغم من أن المناقشات التى دارت فى هذه الحلقة الدراسية لم تسفر عن آراء مفصلة محددة تعزز اعتبار تدريس اللغات الحديثة من العناصر الجوهرية التى يجب أن يشتمل عليها المنهج المدرسى الا أنها عملت على تدعيم هذا الاعتبار من عدة وجوه .

وكان هناك اجماع على أن المدرس يجب أن يتجنب كل محاولة للدعاية عندما يعمل لصورة الحياة الخارجية أمام التلاميذ . ومع ذلك فليس معنى هذا أن يلزم المدرس بالاحتفاظ بوجهة نظره الخاصة لنفسه . بل على العكس يجب أن يطلع تلاميذه على وجهة نظره التى يجب أن تصدر منه بلا تحيز ولا تعصب . ذلك أن محاولة تلقين المعلومات وفرضها غالباً ما تأتى بالنتائج العكسية التى تخالف ماكان منتظراً أو متوقفاً . وعلى ذلك فيجب أن تتاح للطالب حرية التمسك بوجهة نظره والتعبير عنها . وقد اعتقد المجتمعون أن المدرس الذى لا يوضح للتلاميذ موقفه من بعض المسائل المعنية ليس مدرسا على الاطلاق . وما يصدق عليه يصدق على المدرس الذى لايسمح لتلاميذه بحرية التعبير عن آرائهم وأفكارهم .

وقد اقترح العضو الأمريكى فى الحلقة أن يتقدم تدريس اللغة الأجنبية سنة أو سنتين عما هو متبع الآن فعلاً ، وذلك حتى يمكن الاستفادة من قدرة الطفل على المحاكاة أكثر من استغلالها فى الوقت الحاضر فى مجرد اكتساب القواعد اللغوية الأساسية . وما من شك فى أن مسألة السن التى يبدأ فيها تدريس اللغات الأجنبية ذات أهمية خاصة للبلاد التى تحتوى المناهج فى مدارسها على لغات حديثة قد تبلغ ثلاث لغات (ومن بينها

الدائمرك وهولنده مثلا) . الان البدء فى تدريس اللغة الاجنبية فى سن مبكرة سوف يبسط الى حد كبير - العمل من اجل تحقيق المزيد من التفاهم الدولى . ذلك لان الاطفال فى هذه السن لم يقعوا بعد فريسة لالوان التعصب والعقائد الكاذبة عن الدول الاخرى ، وهكذا يمكن تعليمهم اللغة الاجنبية بأسرع من المعتاد ، وتزويدهم فى وقت مبكر بالمسلك المتسامح والتقبل للأشياء الاجنبية .

وسوف تهتم منظمة اليونسكو - خلال السنوات القليلة القادمة - بمسألة التبكير ببداية تدريس اللغات الاجنبية .

وسوف يصدر خلال سنة ١٩٦٠ تقرير مفصل عن هذه الحلقة الدراسية فى مجموعة « الدراسات والوثائق التربوية » التى تصدرها منظمة اليونسكو .



اعداد الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية

واختيارها واستعمالها (١)

المؤتمر الدولي للتعليم العام :

بدعوة من منظمة اليونسكو ومكتب التربية الدولي عقد جلسته الثانية والعشرين بجنيف في السادس من يوليو سنة ١٩٥٩ ، وفي ١٢ يوليو سنة ١٩٥٩ اتخذ التوصيات التالية :

المؤتمر :

بعد الرجوع الى التوصية رقم ١٥ التي اوصى بها المؤتمر الدولي للتعليم العام بجلسته السابقة في ٢٢ يوليو سنة ١٩٣٨ ورفعها الى وزارات التربية والتعليم بشأن « وضع الكتب المدرسية واستعمالها واختيارها » .

ونظرا الى انه مهما كانت الطريقة المتبعة في طبع الكتب المدرسية (سواء اكانت تأميما أم نشاطا خاصا مطلقا متحررا من كل قيد ، أم جمعا بين الطريقتين ، يشترط رقابة الدولة واشرافها لو يسمح بالانتاج الحر ، أم قيام الشركات الخاصة بالنشر مع احتمال مد السلطات العامة لها بالاعانات أو تزويدها بالتسهيلات الاخرى) فانه يجب أن يبذل قصارى الجهد ولا يدخر أى وسع في سبيل التأكد من أن الكتب المدرسية المستعملة في المدارس الابتدائية تتجاوب - شكلا وموضوعا - مع المطالب التي تتطلبها علوم التربية الحديثة .

ونظرا الى أن التعاون الوثيق بين المؤلفين والناشرين والمدرسين تزداد ضرورته لمواجهة مطالب الوقت الحاضر ،

ونظرا الى أن نشر الكتب المدرسية يؤلف - حسب التقديرات القابلة للاعتماد - نصف انتاج العالم من الكتب ،

ونظرا الى أن الكتب المدرسية تصدر في أعداد تفوق أعداد أى نوع آخر من المؤلفات ،

ونظرا الى أن الاجراءات المتبعة في اختيار الكتب المدرسية من بين هذه المؤلفات المطبوعة يمكن أن يكون لها تأثير مباشر على الدور الذي تؤديه هذه الوسيلة التعليمية في النشاط التربوي ،

ونظرا الى أنه مما له أهمية جوهرية قصوى من وجهتي النظر الاجتماعية والتربوية ألا يحرم أى تلميذ من فرصة الحصول على الكتب المدرسية المستعملة في كل صف من صفوف الدراسة الابتدائية ،

(١) التوصية رقم ٤٨ التي اصدرها المؤتمر الدولي للتعليم العام الى وزارات التربية والتعليم .

ونظرا الى أنه بالرغم من أن أهم دور في الفصل الدراسي هو ما يقوم به المدرس نفسه من غير شك ، إلا أن الكتاب المدرسي مع ذلك معين قيم يساعد المدرس على أن يجعل تدريسه ينبض بالحياة ،

ونظرا الى أن الكتاب المدرسي - بصفة عامة - أداة لا غنى عنها للعربي ، فهو من ألزم الأمور له - بصفة خاصة - في المدارس التي يضطر فيها الى العمل في ظروف قاسية (مثل ازدحام الفصول أو وجوده في مدرسة ذات فصل واحد ... الخ) ،

ونظرا الى أن الكتاب المدرسي يكون - في بعض الحالات - أول كتاب يدخل المنزل ، ولذلك ينبغي أن يكون بمثابة نواة لمكتبة عائلية صغيرة ،

ونظرا الى أن الكتاب المدرسي ليس عونا على التثقيف فحسب ، بل انه وسيلة هامة من وسائل التربية الخلقية ، تعمل على ترقية مسلك التلميذ الاجتماعي وتنمية احترامه للعمل ، وتزويده بشعور الاخوة بين الامم ،

ونظرا الى أن التربية والثقافة هما أسرع وأيسر وسائل التقريب بين الامم ، ومعاونتها على التعارف ، ونظرا الى أن الكتب المدرسية يمكنها أن تسهم - بنفس القدر الذي تسهم به كلمات المدرس ومسلكه العام - في إيجاد مزيد من التفاهم بين الشعوب ،

ونظرا الى أن المساعدات الدولية والتعاون العالمي يساعدان على تحسين الكتب المدرسية من حيث التأليف والنشر والاستعمال ،

فانه يرفع الى وزارات التربية والتعليم في بلاد العالم المختلفة التوصية الآتية :

التأليف

١ - نظرا الى الدور الهام الذي تؤديه الكتب المدرسية في التعليم الابتدائي فانه من المهم أن توجه سلطات التربية عناية متزايدة لقيمة هذه الكتب المدرسية من جميع الوجوه ، بغض النظر عن النظام الذي اتبع في تجميعها .

٢ - من المستحسن أن يتم التأكد من أن الكتب المدرسية المستعملة في التدريس على مستوى عال لا جدال فيه من الناحية العلمية والتربوية والجمالية ، ويجب أن يتم ذلك بصفة خاصة في البلاد التي يكون فيها تأليف الكتب المدرسية مقصورا على الجهود الخاصة .

٣ - ونظرا الى المطالب الواجب توافرها في الكتب المدرسية من حيث محتوياتها وقيمتها كمعين من معينات التدريس ، فانه من المستحسن أن يزداد التعاون - عند وضعها - بين الخبراء في البحث التربوي والخبراء في المواد التي تؤلف الكتب فيها والمدرسين الذين سوف يقومون بتدريسها فعلا .

٤ - ربما كانت للمسابقات والتنافس بين المؤلفين أو بين مجموعات منهم أثره في تحسين الكتب المدرسية من حيث الكيف .

٥ - يبدو أنه من المرغوب فيه - وخاصة في البلاد التي تقع فيها مسؤولية طبع الكتب المدرسية على عاتق السلطة العامة - أن تعين هيئات أو لجان تقوم بتأليف هذه الكتب .

٦ - في الحالات التي يعهد فيها بتأليف الكتب الى هيئات أو لجان يجب أن تضم هذه الهيئات أو اللجان - من بين من تضمهم - مدرسين من مدرسي التعليم الابتدائي الذين يدرسون في الصفوف التي تؤلف لهم هذه الكتب ، على أن يتم اختيار هؤلاء المدرسين من بيئات متنوعة بقدر الامكان .

٧ - اذا توافرت ظروف التجريب فان التجربة تعطى نتائج قاطعة ، ذلك لان استعمال الكتاب المقترح - استعمالا مبدئيا في عدد محدد من الفصول - سوف يمكن المربين الذين استخدموه - على أساس تجريبي - من أن يجمعوا آراءهم واقتراحاتهم وانتقاداتهم .

الطبع

٨ - في البلاد التي يلعب فيها المجهود الحر دورا في طبع الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي ، يجدر بالسلطات التربوية أن تجرى بين دور النشر مسابقات تتوخى من ورائها رفع مستوى الطبع وتخفيض تكلفة المؤلفات المطبوعة .

٩ - أيا كانت الطريقة المتبعة في طبع الكتب المدرسية - فانه من المستحسن أن تستخدم كل وسيلة ممكنة لسايرة التحسينات التي تمت خلال السنوات القليلة الماضية في كل حرف من حروف الطباعة والرسوم التوضيحية والتجليد ... الخ .

١٠ - في البلاد التي يكون فيها انتاج الكتب المدرسية محدودا الى درجة لا تسمح لكل تلميذ بأن يحصل على الكتب المطلوبة لتغطية جميع منهج السنة الدراسية - من المهم أن تتخذ اجراءات استثنائية تهدف الى اعطاء طبع الكتاب المدرسي الاولوية على غيره من المعدات المدرسية التي لاتداني الكتاب المدرسي في الاهمية .

١١ - يجب أن تتعاون السلطات التعليمية مع غيرها من السلطات المعنية (كوزارة الاقتصاد القومي - الخزانة - مصلحة الجمارك ... الخ) في دراسة أفضل الوسائل الهادفة الى تنظيم انتاج الكتب المدرسية أو استيرادها ، بصورة تحقق أكبر قدر من الكفاية ، وهذا الاجراء من شأنه أن يقلل سعر التكلفة وسعر البيع ، دون أن يقلل من جودة الكتب المدرسية .

١٢ - الدول التي تضطر الى استيراد الكتب المدرسية من الخارج - نظرا لعدم كفاية وسائلها الانتاجية - تحسن صنعا اذا هي طلبت أن تعدل

هذه الكتب بحيث تتفق - الى أكبر درجة ممكنة - مع مناهجها وخصائصها القومية .

١٣ - في البلاد التي تتبع النظام المركزي في طبع الكتب المدرسية لتستعمل في جميع أنحاءها - يستحسن أن ينفصح المجال - وخاصة في الجغرافيا والعلوم الطبيعية - لادخال تعديلات تأخذ بعين الاعتبار الفوارق المحلية أو الاقليمية على أقل تقدير .

١٤ - أما في البلاد اللامركزية التي أخذت بنظام تولى طبع الكتب المدرسية بمعرفة السلطات الرسمية - فان السلطات التعليمية في المناطق الادارية المختلفة يجب أن تتفق فيما بينها على أن تقوم بطبع بعض الكتب المدرسية التي تعالج بعض المواد بصفة مشتركة ، وذلك حتى يزداد عدد النسخ المطبوعة فيخفض سعر التكلفة .

١٥ - يجب أن توجه العناية الفائقة الى « الصفة القرائية » (اختيار بنط الطباعة وإعداد الكتاب) وخاصة في كتب المطالعة المعدة للصفوف الاولى .

١٦ - بالرغم من أن الرسوم التوضيحية - وخاصة الملونة - تميل الى الارتفاع بثمن الكتب المدرسية ، إلا أنه يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار قيمتها الفائقة في مساعدة التلاميذ على استيعاب المادة وتمثلها ، وخاصة في الموضوعات ذات الطابع النظري - الامر الذي يجعلها من ألزم الامور في مثل هذه الكتب وفي الكتب المعدة للمبتدئين .

١٧ - لما كان لاجراج الكتاب المدرسي اخراجا فنيا تأثير مباشر على تربية الطفل الجمالية ، فانه من المرغوب فيه أن يقتدى بالتقدم الذي أحرزته في هذا المضمار كتب الاطفال التربوية والثقافية .

١٨ - نظرا لتعرض الكتب المدرسية الدائم للاستهلاك والتمزق ، فان العناية يجب أن توجه الى جودة الورق وجودة التجليد وقوة احتماله .

الاختيار

١٩ - من أفضل وسائل التأكد من أن الكتب المدرسية المستعملة جيدة فعلا - في البلاد التي تكل طبع الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي الى الجهود الحرة ، أو التي لا تقتصر مسئولية طبعها على السلطات التعليمية وحدها - كتابة قوائم متجددة ، بأسماء الكتب التي اختيرت ليتم الانتخاب النهائي من بينها لكل مدرسة أو لكل مجموعة من المدارس .

٢٠ - يجب أن تكون اللجان التي تعين لوضع قوائم الكتب المدرسية المختارة محايدة تماما ، وأن تكون موضوعية في اختيارها للكتب ، وأن تأخذ بنظر الاعتبار الجودة العلمية والتربوية وطريقة العرض وثمان البيع وردود الفعل المحتملة من جانب الآباء وأولياء الامور . ومثل هذه اللجان يجب أن تضم بين أعضائها ممثلين من هيئة التدريس بالمدارس الابتدائية على أية حال .

٢١ - فاذا ترك المدرس حرا في اختيار الكتب المدرسية التي يستعملها، كان من المستحب - لصالح التلميذ والتعليم بوجه عام - أن تتبع كافة الوسائل للتأكد من توفيق المدرس فيما اختاره من الكتب ، ومن المحافظة على استمرار التقدم الدراسي - بخطوته الطبيعية - من صف الى آخر .

التوريد : التوزيع والشراء

٢٢ - ان صرف الكتب المدرسية لجميع تلاميذ المدارس الابتدائية هو معامل الارتباط المنطقي لمبدأ الزامية التعليم .

٢٣ - في البلاد التي لا يمكن فيها تطبيق هذا المبدأ تطبيقا كاملا لاسباب - يجب أن تصرف الكتب المدرسية بالمجان على أوسع نطاق ممكن لطوائف التلاميذ الذين يتعذر عليهم الحصول عليها . وتحقيقا لذلك يجب على السلطات التعليمية وهيئة التدريس أن تجد - بالتعاون مع جمعيات الآباء - أي وسيلة من الوسائل التي تكفل تيسير الكتب المدرسية بالمجان لغير القادرين من الطلبة على شرائها .

٢٤ - يستحسن أن تظل الكتب المدرسية - وخاصة كتب الصف الابتدائي النهائي - ملكا للتلميذ ، فلعله يبنى حولها مكتبة شخصية صغيرة تساعد على تذوق الكتب واحترامها وحبها للثقافة .

٢٥ - وفي الحالات التي تصرف فيها الكتب المدرسية لتلاميذ التعليم الابتدائي على سبيل الاعارة يجب أن تتخذ التدابير الصحية الخاصة قبل اعادة توزيعها في السنة التالية كما يجب أن تفحص حالة كل مجلد للتثبت من صلاحيته للاستعمال من جديد .

٢٦ - وفي الحالات التي يكون فيها الحصول على الكتب المدرسية من واجبات آباء التلاميذ أو أولياء أمورهم يجب استحداث خطوات خاصة - بل تحديد الاسعار - حتى لا يكون شراء الكتب المدرسية عبئا ثقيلا على كاهل أولياء الامور .

الكتب المدرسية وطرق التدريس

٢٧ - الكتب المدرسية في المدارس الابتدائية يجب أن تعكس صورة للتقدم الذي تم في العلوم التربوية ، وأن تيسر تطبيق الطرق القائمة على علم نفس الطفل ، وأن تستجيب للطريقة التي يستخدمها بها كل من المدرسين والتلاميذ .

٢٨ - ينبغي على مؤلف الكتب المدرسية ألا يهدف الى اعداد مادة الكتاب اعدادا منطقيًا فحسب ، بل يجب عليه فوق كل شيء أن يكيف مادته حسب الاهتمامات الخاصة بالتلميذ وقدرته العقلية .

٢٩ - يجب أن يقدم الكتاب المدرسي مجموعة متسلسلة من الحقائق والافكار والمقترحات ، كما يجب أن تكون المادة التي يقدمها (من نصوص ووثائق ورسوم ايضاحية وخرائط ورسوم بيانية وأسئلة ... الخ) مهيئة بحيث تجعل من الممكن - لا بل من الضروري - استخدام الطرق التي تشجع على تبادل وجهات النظر بين المدرس وتلاميذه .

٣٠ - يجب أن يبذل قصارى الجهد للتأكد من أن المعلومات المعطاه في الكتب المدرسية تتفق مع الحقائق وانها حديثة وخاصة فيما يتصل بالاحصائيات والنظريات العلمية .

٣١ - يجب الا يشير الكتاب المدرسي الى مواد او موضوعات ليست في منهج الصف الذي كتب من اجله .

٣٢ - الكتاب المدرسي عون للمدرس والتلاميذ . ويجب الا يتخذ وسيلة هينة للتحلل من المسئولية . بل يجب أن يهدف المدرس الى أن يستخلص الافكار الرئيسية التي وردت في الكتاب وأن يعين التلاميذ على فهمها . فان هذا المسلك من شأنه أن يكون مرشدا للتلميذ وعونا لذاكرته .

٣٣ - يحسن أن يعقب كل درس او فصل من فصول الكتاب المدرسي مجموعة من الاسئلة وقائمة بألوان النشاط العقلي والعملي الذي يهدف الى الكشف عن أو تثبيت - ماتم تعلمه ، وإلى تدريب عقل الطفل وتنمية قدراته - وذلك في الحالات التي تسمح فيها المادة أو طريقة التدريس بذلك

٣٤ - يجب الا يقتصر استعمال الكتاب المدرسي على مجرد تحصيل الافكار الأولية واستظهار المعلومات الضرورية فقط ، بل انه يجب أن يشتمل الكتاب - حيثما كان مناسباً للموضوع - على منتخبات من نصوص المؤلفات المتخصصة ، وذلك بغية تشجيع التلاميذ على تحصيل المعرفة بأنفسهم واطلاعهم على آفاق أوسع .

٣٥ - يجب أن توجه العناية الخاصة الى المفردات اللغوية وقوالب التعبير والمصطلحات المستخدمة في الكتب المدرسية للمدارس الابتدائية حتى لاتضاف صعوبات الادراك اللغوي الى الصعوبات الناشئة عن المعلومات المراد استيعابها .

٣٦ - يجب أن تقدم الكتب المدرسية الجديدة في نفس الوقت الذي تقدم فيه المناهج الجديدة اذا كانت هذه المناهج الجديدة تمثل روحا جديدة أو تسجل تطورات وتغيرات لها خطرها .

٣٧ - من المستحب أن توضع المراجع في متناول التلاميذ بالاضافة الى الكتب المدرسية التي تصرف لكل واحد منهم ، وذلك بغية تشويقهم الى البحث الشخصي . وهكذا تصبح مكتبة المدرسة أو مكتبة الفصل ملحقا لا غنى عنه للكتاب المدرسي .

٣٨ - يجب العمل على تشجيع الميل الظاهر لدى كثير من البلاد نحو استعمال « مرشد المعلم » أو « كتاب المدرس » الذي يتصدى بالشرح والتفصيل لطريقة استخدام الكتب المدرسية المستعملة .

الكتب المدرسية والتعاون الدولي

٣٩ - يجب أن تؤدي الكتب المدرسية دورا انشائيا في ميدان التفاهم الدولي يكون الهدف منه تغذية الاخاء العالمي والتعاون الفعال بين الدول . ولذلك فانه من الاهمية بمكان - بالنسبة لجميع الدول - أن تتخذ التدابير المباشرة وغير المباشرة للتأكد من أن الكتب المدرسية المتنوعة خالية من أي

عنصر من العناصر التي من شأنها أن تعكر جو التفاهم بين الأمم أو الهيئات الاجتماعية أو الاجناس أو الاديان .

٤٠ - من المستحسن جدا أن تتكون لجان مشتركة من المربين - كما تم فعلا في كثير من الدول - تهدف الى أن تمحو من الكتب المدرسية كل ما من شأنه أن يضر بمصالح التفاهم المتبادل بين شعوبها ، وأن المنظمات التربوية الدولية والاقليمية لفي وضع طيب يمكنها من تشجيع تكوين مثل هذه اللجان المشتركة .

٤١ - يجب أن تشرب الكتب المدرسية بروح الاحترام الحق والتقدير للشعوب الأخرى ، وبفكرة التعاون الدولي والتفاهم العالمي . ويجب أن تقدم معلومات أوفى عن الدول الأخرى والدور الذي تؤديه المنظمات الدولية - كلما كان ذلك مناسبا .

٤٢ - ما زالت المجموعات الدولية من الكتب المدرسية تؤدي خدمات جلية للمؤلفين والناشرين على السواء . ويجب أن تزداد خدماتها هذه في المستقبل . وينبغي للسلطات التعليمية والمدرسين والمؤلفين والناشرين أن يكونوا على علم بوجود هذه المجموعات الدولية من الكتب المدرسية .

٤٣ - انه لكسب واضح أن تكون المجموعات الدولية من الكتب المدرسية كاملة بقدر الامكان - أو معبرة على الأقل - ولذلك يجب أن تصطنع الطرق الفعالة لتحقيق هذا الهدف ، والاحتفاظ بهذه المجموعات متجددة دائما ، وليس من الضروري أن تتطابق هذه الطرق في جميع الدول .

٤٤ - يجب على مراكز الوثائق القومية والدولية أن تحافظ على مجموعات الكتب المدرسية متجددة ، وأن تنظم تبادلها بين الدول المختلفة المعنية بالامر .

٤٥ - من أهم الوسائل الفعالة في تحسين الكتب المدرسية من جميع الوجوه اقامة معارض مؤقتة للكتب المدرسية تضم عينات من تلك المستعملة في البلدان الأخرى والمستعملة محليا .

٤٦ - عند مراجعة الكتب المدرسية ، يحسن بالمسؤولين عن الطباعات الجديدة أن يرسلوا الخبراء للاطلاع على مجموعات الكتب المدرسية الدولية الموجودة أو أن يستعروا عينات من تلك المستعملة في البلدان الأخرى .

٤٧ - يجب على المنظمات الدولية والهيئات القائمة بين الحكومات أن تعمل على إرسال خبراء تأليف الكتب المدرسية وطبعها الى البلاد التي تطلبهم - وذلك كجزء من برامج المعونة الفنية التي تضطلع بها .

ترجمة : السيد محمد العزاوي

من مكتبة التربية وعلم النفس

الاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل

تأليف

الدكتور نجيب اسكندر ابراهيم والدكتور محمد عماد الدين اسماعيل

المدرسان بكلية التربية

دار المعرفة - القاهرة

الناشر

٢٤٤ ص

يعالج هذا الكتاب نتائج دراسة تجريبية قام بها المؤلفان لقياس الاتجاهات النفسية والاجتماعية نحو العلاقات العائلية : بواسطة استفتاء غير مقيد وضعه المؤلفان لهذا الغرض ويشتمل الاستفتاء على ١٠٤ سؤالاً في ميادين الوسائل الترفيحية ، نظرة الاسرة الى مستقبل الاطفال ، تربية الاطفال ، الناحية الاقتصادية ، وعى الفرد بمركز أسرته الاجتماعى ، اختيار القرين ، التفاعل بين افراد الاسرة ، المعايير الاجتماعية ، تركيب الاسرة . وقد طبق الاستفتاء على ٩٦٥ حالة في مديريات الاقليم الجنوبى المختلفة . وقد اقتصر الكتاب الحالى على دراسة الاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل فى مدينتى القاهرة والاسكندرية . أى أنه اقتصر على تحليل نتائج القسم الثالث من الاستفتاء الخاص بتربية الاطفال .

والاتجاهات نحو تنشئة الطفل هى - كما يعرفها المؤلفان - ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب فى معاملة الاطفال فى مواقف حياتهم المختلفة ، كما يظهر فى تقريرهم اللفظى عن ذلك ودراسة الاتجاهات من الموضوعات الهامة التى يجب أن توجه اليها عناية الباحثين ، ذلك انها تكشف عن « استعداد » الافراد « للسلوك » بشكل معين فى المواقف المختلفة . وكثير من هذه الاتجاهات يكون منافياً للقواعد السيكولوجية ، ومن ثم يجب الكشف عنه تمهيداً لتعديله .

وقد عالج الباب الاول من الكتاب المنهج الذى سار عليه الباحثان فى بحثهما ، فعرضاً للمشكلات التى صادفتها فى بداية البحث ، من المصدر الذى تستقى منه البيانات الى وضع الاستفتاء . وقد وضحا كيف عالجا هذه المشكلات . وبعد الفصل الثالث من الباب الاول ، الذى يعرض لهذه النواحي ، من الفصول التعليمية الهامة التى تعالج منهج البحث . كما ان به توجيهات هامة لطلاب البحث فى كيفية وضع الاستفتاء وفى الشروط الواجب توافرها فيه .

أما الباب الثانى فانه يعالج النتائج التى توصل اليها الباحثان من تطبيق الاستفتاء فى مواقف العدوان ، النوم ، التغذية ، الطعام ، الاستقلال ،

الاخراج ، الجنس وقد انتهى المؤلفان من دراسة هذه المواقف الى تحديد العوامل التى تؤثر فى الطفل الذى يعيش فى ثقافة مصرية . وسنوجز هذه العوامل فيما يلى :

ففى موقف العدوان أثبت البحث أن العدوان فى داخل الاسرة أشد تحريما منه فى خارجها . كذلك فإن الوسيلة التى تستخدمها الاسرة فى منع العدوان تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية ، ففى حين يكثر الضرب فى الطبقة الدنيا ، تلجأ الطبقة الوسطى الى النصيح والارشاد .

أما فى موقف النوم فقد ثبت أن الآباء أقل تشددا فيه من موقف العدوان ، لان موقف النوم لا يرتبط بالمحرمات الثقافية . غير أن ذلك لا يعنى أن الآباء يقفون من النوم موقفا موضوعيا ، بل على العكس من ذلك أثبت البحث أن كثيرين لا يهتمون بهذا الموقف كلية .

وفى موقف التغذية والفظام وضع الباحثان العلاقة الوثيقة بين هذا الموقف وبين تشكيل شخصية الطفل فى المستقبل . ذلك أن عملية الرضاعة ترتبط بحب الام وبالحاجة اليها . غير أن الظروف قد تضطر الام الى عدم البقاء مع الطفل ، ومن ثم تضطر أن تطفمه فى وقت مبكر مما يعرض الطفل للصراع .

وقد كشف البحث عن أن نسبة كبيرة من الامهات يطفمن أطفالهن بشكل مفاجئ وبطريقة مؤلمة مما يعرض الطفل للصراع . كذلك فإن معظم الامهات يطفمن أطفالهن فى سن أقل من سنتين ، وأن الطبقة الوسطى تطفم أطفالها فى سن مبكر . وقد وضع الباحثان أثر هذا كله على نفسية الطفل والآثار البعيدة التى يمكن أن تنتج عن ذلك فى تشكيل شخصيته فى المستقبل .

وفى موقف الاستقلال : ناقش الباحثان السن التى يسمح فيها للطفل بالخروج الى الشارع . وقد ثبت أن نسبة كبيرة (٥٠ ٪) من آباء الطبقة الدنيا تسمح لأطفالها بالخروج الى الشارع فيما بين ٧ شهور وأربع سنين ، فى حين أن نسبة قليلة جدا من آباء الطبقة الوسطى هى التى تسمح لأطفالها بالخروج فى هذه السن . كذلك ناقشا السن التى يسمح فيها للطفل بالاعتماد على نفسه وربط ذلك كله بالطبقة الاجتماعية ودنيا ميكياتها وفلسفتها .

وفى موقف الاجراج وما يتعلق به من نظافة يصل موقف المجتمع الى منتهى الشدة والصرامة . فالطفل تمتد يده الى مواد البراز مثلما تمتد الى غير ذلك من المواد ، غير أن الوالدين يشمئزان من هذا المنظر ، تدفعهما الى ذلك أسباب لا شعورية ، فيقابلان ذلك بالعقاب ويحرصان على تدريب الطفل على ضبط عملية الاجراج .

وقد وضع المؤلفان الآثار البعيدة المدى لاقتران عملية ضبط الاجراج بالالم على شخصية الطفل . وأظهرا الفروق بين الطبقتين الدنيا والوسطى فى سن التدريب على ضبط الاجراج والنتائج التى تترتب على ذلك .

وفى موقف الجنس ، إهتم الباحثان بمناقشة موقف الآباء من لعب الطفل بأعضائه التناسلية . وقد كشف البحث عن أن نسبة كبيرة من الآباء تلجأ

الى العقاب البدنى لتمنع الطفل من الاستمرار فى هذا العمل مما قد يؤدي الى تثبيت العادة بدلا من اقتلاعها . اما الموقف الخاص بأسئلة الاطفال عن الموضوعات الجنسية ، فان كثيرا من الاباء قد يلجأ الى الاجابة عنها بطريقة غامضة مما يضعف ثقة الابناء فى آبائهم اذا ما اكتشفوا الحقيقة عن مصدر آخر . كذلك وضع الباحثان اثر معاملة الوالدين للاطفال من الجنس الآخر فى التقليل من شأن الجنس أو تمييزه .

الواقع أن هذا البحث بحث أصيل وممتاز . أصيل فى منهجه ممتاز فى تحليل نتائجه . وليس من شك فى أننا أشد ما نكون حاجة الى مثل هذه البحوث . فنحن لن نستطيع أن نطور مجتمعنا ونستأصل منه نواحي النقص فى التربية ، كما أننا لن نستطيع أن نعمل على اثراء شخصيات أفراد مجتمعنا الا اذا وقفنا على العوامل المختلفة التى تؤثر فى شخصياتهم حتى يمكننا أن نخضع هذه العوامل للتحكم والضبط .

كذلك يجب أن نسجل للباحثين فضل السبق فى هذا الميدان : ميدان دراسة الاتجاهات بهذا الاسلوب وهذا العمق .

ونحن نرجو أن تكون النتائج التى كشف عنها هذا البحث موضع اهتمام رجال التربية ومعينا لهم على رسم خططهم التربوية لتنشئة جيل متحرر متكامل بناء .

عبد الله محمود

احمد زكى صالح (١٩٥٩) : علم النفس التربوى (الطبعة السادسة) . مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة .

احمد زكى صالح (١٩٥٩) : الاسس النفسية للتعليم الثانوى . مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة .

حامد عمار (١٩٥٩) : بعض مفاهيم علم الاجتماع . من مطبوعات معهد الدراسات العربية العالية . القاهرة .

جرام . م : الانهيار العصبى . ترجمة رشدى فام . دار الفكر العربى (١٩٥٩)

عبد اللطيف فؤاد ابراهيم (١٩٥٨) : معالم تدريس الجغرافية فى المدرسة الثانوية . مكتبة مصر . القاهرة .

عطية محمود هنا (١٩٥٩) : التوجيه التربوى والمهنى . مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة .

وليم كلباتريك : اصول المنهج الجديد . ترجمة أبو الفتوح رضوان ، ومحمد الهادى عفيفى . الانجلو المصرية ١٩٥٩

وليم كلباتريك : المذنية المتغيرة والتربية . ترجمة عبد الحميد السيد ، نجيب اسكندر ، محمد الهادى عفيفى . مكتبة مصر ١٩٥٩

أبو الفتوح رضوان (وآخرون) : المدرس فى المدرسة والمجتمع ، القاهرة مكتبة الانجلو ، ١٩٦٠

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO
15 Liberation Square - Cairo

- Issued Quarterly: November, January, March and May.
- Publishing essays and Research Dealing with Education, Teaching and Related Fields.
- All Rights Reserved for the Association.
- Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed KH. Parfhat, Secretary of the Editorial Board, 15, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
- All other correspondence to be addressed to Dr. Mohammed El-Hadi Afifi, Executive Director at the same address.
- Annual subscription as follows:
Minimum Period of Subscription one year.

Membership P.T. 84

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15 Palestine & Jordan 200 M.L.

Syria and Lebanon 200 L.P.T. Iraq 200 F.H.

JOURNAL OF EDUCATION

ED. DR. A. EL-AZZ EL-KOUSSY

3rd Issue

March 1960

Page XII

Educational Foundations of Arab
Nationalism

Dr. A. El-Koussy.

Guidance of Pupils

after Primary School

Mr. M. El-Makhloufi

School Administration and its
principles

M. M. K. Harby

Planning for Mental Health

Dr. R. El-Gharch.

Curriculum Planning on
National Bases

Dr. A. E. Fouad Ibrahim.

School Parliament (2)

Dr. M. K. Barakat

Administration of Model schools

Dr. M. A. El-Ghannam.

(in Egypt - U.A.R.) (3)

Dr. M. El-Hadi Atifi.

E. Russel's Educational views

Mr. A. A. Al Sadek.

School Laboratories

M. W. Aziz.

Statistics speak

News on Educational Conferences (UNESCO)

New Books.

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

محفوظ في الترتيب

10

100

1999

المجلة

وَقَدْ عَلِمْنَا أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ

الإسلام بالحبور وتليق القصد الحاصل
بالحق المعاني والحوادث

المذكور عبد العزيز الموصلي

$$A_1 = \begin{pmatrix} 1 & 1 \\ 0 & 1 \end{pmatrix} \in GL_2(\mathbb{Z})$$

الانسان معدود خير في حربه

ميراث اليتام والمطلقات والمساكين

نادر گلشن از اساتید دانش

المسألة السادسة عشر: على الحاكم أن يرضى الرضا عليه

الذکر اور صنف خاصہ برکت

المجلة الدولية للتعليم في الرياضيات

الدكتور عبد المنعم المصطفى

المحور الثاني: الفهم

نور محمد بن محمد بن يوسف بن يوسف

الادوية الموصوفة في المرفق ١٠

لألكبرياء محمد الهادي عيسى

1. *Chlorophyll a* and *Chlorophyll b* were determined by the method of Lichtenthaler and Whistler (1973).

والدكتور محمد احمد الغنام

[illegible]

الاستاذ: حميد بن بريس

في الآونة الأخيرة

الدكتور محمد أحمد الفحام

أَكْبَرُ مَا فِيهِ قَالِيَةُ الْبَرِيَّةِ جَدُّهُ الْفَرَّاحُ

الاستاذ عبد الرشيد صادق

مقالته في تاريخ الدولة العثمانية

الدكتور منتار حمزة

والله اعلم بالصواب

رئيس التحرير

الأستاذة حريجي، مأمدة، وكليات التربية بالقاهرة الدكتور عبد العزيز القوصي

صحيفة التربية

صدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة
١٢ ميدان التحرير - القاهرة

- صدرت الصحيفة أربع مرات في السنة (تشرين - يناير - مارس - مايو)
- نشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شؤون التربية والتعليم وما يصل إليها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معاهد وكليات التربية .
- رسائل المقالات باسم : الدكتور محمد خليفة بركات - مدير تحرير صحيفة التربية ١٢ ميدان التحرير تليفون ٣١١٨٦ .
- أم المائيات الأخرى غير مل بالاسم : الدكتور محمد الهادي عفيفي مدير إدارة الصحيفة في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوي :
- مصر والسودان :

٨٤ الاشتراك السنوي في عضوية الرابطة
والصحيفة

٦١ الاشتراك السنوي في الصحيفة فقط

٤٠ الطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

من النسخة .

بمصر والسودان ١٥ قرشا بفلسطين وشرق الأردن ١٠٠ ملا

لبنان وسوريا ٢٠٠ والس

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

العدد	مايو	السنة
الرابع	١٩٦٠	الثانية عشر

في هذا العدد

صفحة	
٣	الاتصال بالجمهور وكسب ثقته للحصول على المعلومات
٧	المكتبات المدرسة
١٢	مجالس الآباء والمعلمين ورسالتها التربوية
١٦	العوامل المساعدة على النجاح في الرياضيات
٢٣	البصيرة السيكلوجية في التربية
٢٨	التمييز في التربية
٤١	المدارس النموذجية في الميزان (٤)
٤٧	النهوض بتفتيش المواد الاجتماعية
٥٦	في الادارة التعليمية (١)
٦٦	أضواء على نظرية التربية عند الغزالي
٧٧	مقارنات في تعليم الدول المختلفة
٨٠	تقرير عن التعليم في ايطاليا

رئيس التحرير
الدكتور عبد العزيز القوصي

رابطة خريجي
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

الاتصال بالجمهور وكسب ثقته للحصول على المعلومات

للدكتور عبد العزيز القوصي

تختلف النتائج الاحصائية من بلد الى آخر بل أكثر من ذلك فان النتائج الاحصائية تتفاوت في الدرجة بتفاوت الطبقات الاجتماعية التي تجمع منها من البلد الواحد وتتمشى درجة دقة البيانات مع درجة التعليم كما تتمشى مع درجة الطمأنينة الموجودة ازاء الهيئة القائمة بعملية الاحصاء . وكلما ارتفع المستوى العلمي والاجتماعي للأفراد وتوفرت الطمأنينة بين الشخص الذي يدلي بالبيانات من جهة وبين جامع البيانات والهيئة الحاكمة وفي موضوع البحث الذي تقام من أجله العملية الاحصائية من جهة أخرى ، فان درجة الدقة والاستعداد لقبول الأرقام والثقة بها تكون كبيرة والعكس بالعكس .

وفضلا عن ذلك فان النور والمعرفة والايمان بأن الاحصاء ضروري لصالح الدولة والأفراد ، وأنه الأساس الذي تقوم عليه كثير من المشروعات الانتاجية والخدمات التي تهتم المجتمع وبالتالي شعور الأفراد بأن ادلائهم بالبيانات المطلوبة والمساهمة الفعالة منهم في أداء رسالة كبيرة ، كل هذه العوامل تساعد على ايجاد الطمأنينة لدى كل من يعطى البيانات فيدلي بالمعلومات الصحيحة وكذلك تزداد الطمأنينة لدى مستعمل البيانات فتزداد درجة ثقته بنتائج الاحصاء .

والواقع أن هذه الطمأنينة لا تنحصر في هذا الحيز الضيق بل تتعداه الى حيز أكبر اذ أن جامع البيانات ماهو في الواقع الا جزء من جهاز أكبر منه وهذا الجهاز ماهو الا جزء من هيئة أكبر منه وهكذا ، وهذه الاجزاء لا بد أن تبعث هي أيضا على الطمأنينة حتى تتصف الاجزاء الاصغر منها بهذه الصفة ، فمصلحة الاحصاء مثلا جزء من الاداة الحكومية وينطوي تحت لواء تلك المصلحة هيئة جامعي البيانات فاذا كانت الحكومة تبعث على الطمأنينة نجد أن الاجهزة التي حولها والتي تتفرع منها تبعث هي أيضا على الطمأنينة والعكس صحيح في حالة ما اذا كانت الحكومة تبعث على الشك وعدم الطمأنينة . وسوف لا أتوسع في الكلام عن الحكومة لانها توجد في الاطار العام للدولة وهذا الاطار العام للدولة يتحكم في تشكيلة اطار عالمي عام أوسع .

في الكلام على ما يجب أن يحدث من جانب المسؤولين والمتعلمين ومصلحة الاحصاء نحو تهيئة أذهان الجمهور لا بد من وجود تهيئة عامة حتى يلم الجمهور بموضوع البحث القائم قبل أن يبدأ جامع البيانات في الحصول عليها ويمكن عمل الدعاية اللازمة لتحقيق ذلك عن طريق الصحف والاعلانات والراديو والسينما ، كما يمكن تحقيق ذلك بنشر بيانات احصائية مختلفة الاحجام والاشكال وعلى فترات متباعدة سواء في هيئة جداول وأرقام أو في شكل رسوم بيانية ولكل من هذه الصور

المتنوعة تأثيرها ولكل منها ميدانها البشرى الذى تنجح فيه فهناك من يتأثر أكثر بالارقام ومن يتأثر بالرسوم البيانية . . الخ .

ويحسن أن ترفق هذه البيانات بما ترتب على مثلها وما يمكن أن يترتب عليها لصالح المجتمع وأفراده .

أما بالنسبة لجامعى البيانات فيجب على مصلحة الاحصاء أن تعطى لهم الاستثمارات قبل بدء عملية الميدان بوقت كاف لاستذكارها وتشرح لهم تعاريفها والهدف الذى ترمى اليه وبعد ذلك يتم القيام باجراء تدريب عملي واقعى لهم عن كيفية ملء بعض الاستثمارات من الميدان . وفى خلال هذه التدريبات العملية يكشف الانسان مايجب عليه أن يتبع فى مختلف الاجزاء وفى مختلف الظروف .

وتستدعى عملية جمع البيانات أن يقوم شخص بزيارة احدى المناطق والحصول منها على معلومات قد تكون تفصيلية وقد تكون مما يقابل فى مصر مثلاً بشىء من التستر وخصوصاً فى الريف مثل عدد أفراد الاسرة مقسمين الى ذكور وأناث والعمر ونوع العمل والحالة الاجتماعية والدخل بمقداره ومصادره ، وقد يعتبر معطى البيانات أن المعلومات المطلوبة تقع من شئونه الدقيقة الشخصية الخاصة والتى لايجوز أن يطلع عليها أى انسان بأى حال من الاحوال ونحن المصريين ميالون بطبعنا الى التستر فى حياتنا وأرزاقنا وأعمالنا كما أننا ميالون الى التبصص على الغير وهذه سيكولوجية المصريين وليس هذا هو الموضوع الذى نعالجه اليوم بالتفصيل ولكن يمكننا أن نقول باختصار ان هذا التبصص على أعمال الغير هو الذى يدفعنا الى هذا التستر ومحاولة البعد عن أعين الناس وألسنتهم حتى لا تقع فريسة لهذا التبصص من الآخرين - ولهذا أصبح التستر على جميع نواحي حياتنا الخاصة جزءاً من طبيعتنا ولذا قد تساعد التوجيهات التالية العداد فى الحصول على البيانات التى يعتبرها الافراد وثيقة الصلة بأعمق أسرارهم : -

١ - لا تحاول أثناء المقابلة الشخصية بينك وبين رئيس الأسرة أن تنظر ما تريد من اجابات فى غاية الادب والذوق مما يعطى المسئول الطمأنينة الكاملة الى داخل المسكن بمجرد فتح الباب أو تبدأ فوراً فى عد الغرف أو عد الاشخاص اذ سيتكون فى هذه الحالة شىء من الريبة وعدم الطمأنينة بينك وبين رئيس الأسرة يصعب بعدها الحصول على بيانات دقيقة أو يترتب عليها على الاقل حجب بعض البيانات الهامة التى تسعى الى جمعها - وفى الواقع أنت لاتعمل جاسوساً أو بوليساً سرياً لتصيد أعمال الناس بل أنت شخص يجب أن تثق بالناس وأن تقبل على مهمتك بشىء من الاتزان والثقة فى النفس وفيمن أمامك أى تعطى للبيانات ثقة تامة ، وفى هذه الحالة عندما يثق بك ويشعر أنك موظف مسئول عن عمل معين تؤديه فى رزاة وهدوء واحترام فانه سيدلى اليك فى الغالب ببيانات سليمة .

فيجب اذن على جامع البيانات ألا يندفع فى طلبها بلهفة وحدة أو يتردد فى أخذها بتلكؤ وعدم اكتراث وعليه أن يلقي الاسئلة وأن يناقش الاجابات بشىء من الحذق واللياقة والحزم والرقّة والهدوء .

٢ - من ضمن الاساليب التى أستطيع أن أنصح بها فى توجيه العدادين مراعاة النمط الشخصى لمعطى البيانات فمثلاً عند سؤال السيدات الكبيرات

فى السن عن عدد الاولاد قد يحدث أن يجبن وهن خائفات من الحسد مبالاة الى التستر وفى هذه الحالة يستحسن استعمال أسلوب المجاملة لكى تمشى على نمط الشخص الذى يعطى البيانات .

٣ - وبجانب نمط الشخص يجب مراعاة الأسلوب الذى تخاطب به الجمهور فمثلا لو ذهبت الى مسكن للحصول على بعض البيانات ولم يكن بالمنزل الا فتاة خجولة فيجب أن تتأدب معها فى الحديث ولا تحديق النظر فيها وأطلب فتاة خجولة فيجب أن تتأدب معها فى الحديث ولا تحديق النظر فيها وأطلب ماتريد من اجابات فى غاية الأدب والذوق مما يعطى المسئول الطمأنينة الكاملة .

٤ - كذلك يجب مراعاة النواحي الوجدانية والنواحي السلوكية لمعطى البيانات ، فهناك بعض الاشخاص يتكلمون بتأن وبعض آخر يتكلمون بسرعة ويمضغون الكلمات وفى مثل هذه الحالات يجب أن تهين للشخص الذى أمامك قسما كبيرا من الراحة والفرصة التى تجعله يعطيك ما يريد بسرعه الخاصة وبأسلوبه الخاص .

٥ - وهناك بعض البيانات والاسئلة التى تحتاج الى علاج خاص ومن ضمن هذه البيانات التى تطلبها وتريد معرفتها مثلا فى تعداد السكان ، أسئلة عن العاهات وفى هذه الحالة يجب أن يكون جامع البيانات ذكيا وحذرا فى أخذ هذا البيان فقد يؤخذ فى صورة حديث ، فمثلا عند سؤال رئيس الاسرة عن عدد اولاده قد يجيب بأنهم أربعة فاذا ماسألته عن نوع عمل كل منهم أجاب بأن الاول محام والثانى طبيب والثالث مزارع ثم يتناسى الرابع . وفى هذه الحالة يبدأ عندك الشك ، لماذا نسي الرابع ، فيجب عليك عند الاستفسار عن هذا البيان أن تسأله بشئ من الرفق أو تتركه قليلا ثم تعاود السؤال عنه مرة أخرى بسؤال رقيق مثل : « هل ابنك الرابع تعبان ؟ » ثم تتبعه بالسؤال عن نوع المرض .

ومما تقدم نجد أنه فى الامكان تفتيت السؤال الواحد الى بضعة أسئلة توصل الى نفس الاجابة ونفس النتيجة ، وقد يرى البعض أن فى تفتيت الاسئلة مضيعة للوقت ولكن فى الحقيقة ما هذا الا عملية تليين لعقل معطى البيانات حتى يمكن استخلاص باقى البيانات منه على أحسن وجه

٦ - يجب على جامع البيانات فى كثير من الاحيان ألا يوجه أسئلة سريعة منصبية على الموضوع رأسا اذ يحتاج الحصول على بعض البيانات الى شئ من اللياقة ، فقد يجد أنه من الصعب استخلاص بعض البيانات من الطبقات غير المتعلمة وخصوصا فى الريف والقرى مثل بيانات السن وعدد الاولاد وفى مثل هذه الحالات يجب على جامع البيانات أن يأخذ هذا فى الاعتبار ، فمثلا لو قالت سيدة انها ولدت فى «هوجة عرابى» أو أن عندها ٤٠ سنة فى حين أن العداد يشعر أن عندها ٥٠ سنة ، ولما كانت لا توجد أية وسيلة لكى يصل الى الحقيقة وفى مثل هذه الحالات يأخذ هذا الرقم كما تقوله له لأنه سوف يكسب امكان استخلاص البيانات الاخرى التى يريد الحصول عليها نتيجة عدم استفزاز تلك السيدة فان فى استفزازها ما يؤدى الى عدم تعاونها والى حجب قسط كبير من الاجابات على الاسئلة اللاحقة .

٧ - يجب مراعاة احترام الاسماء والالقب وخصوصا الغريب أو الشاذ منها مثل عائلة أبو طور أو الجحش فلا يقابل العداد هذه الالقاب بالضحك أو الاستهزاء بل يجب عليه أن يظهر للاسرة احترامه لها .

٨ - يجب احترام عادات وطباع الاسر التي يزورها جامع البيانات وعلى العموم يجوز ألا تكون هناك قاعدة واحدة ، ولكن الشيء الوحيد الممكن قوله هو أن يذهب جامع البيانات لزيارة الاسر باتجاه فيه احترام وتقدير وتعاون وثقة وهذه الصفات هي نفسها التي تبعث الطمأنينة في الطرف الآخر أى في معطى البيانات .

ولعله من المستحسن أن ينظر كل منا الى عملية جمع البيانات كأنها دراسة لطباع طبقات البشر المختلفة ، ودراسة الناس هي من أمتع الدراسات في الحياة . وبهذه الطريقة يمكن أن يتحول جمع البيانات من عملية روتينية آلية أولها مريح وآخرها متعب الى عملية ممتعة أولها متعب وآخرها مريح ولا نقصد بذلك أن نعمن فيما سبق أن حرمانه من التحديق واستراق السمع وما الى ذلك وانما نقصد أن جمع البيانات بمفرده كعملية ملء خانات قد تصبح عملية مملة بالنسبة لجامع البيانات وهذا العمل ينعكس في العلاقة بين جامع البيانات والشخص الذي تجمع منه البيانات لوجود نوع من الاهتمام والاستمتاع والتشوق يجعل العملية ممتعة ويجعلها في ذاتها ناجحة .

علينا أن نذكر أيضا أن اثاره الوعى عملية مستمرة وهي من عمل جامع البيانات أيضا ، فطريقة جمع البيانات والانطباع الذي يعطيه جامع البيانات عن نفسه أثناء العملية من عوامل اثاره الوعى الفعال .

وعلينا أن نذكر أن اثاره الوعى واشاعة الطمأنينة تتم على فترات منتظمة بصورة مستمرة لفترات لا تكون قصيرة بحيث تؤدي الى الملل ولا طويلة بحيث تؤدي الى النسيان . ويتوقف طول الفترة والوسيلة المستعملة على مستوى الوعى الاحصائي . .

ولنذكر أن أساليب اثاره الوعى تكون بالصحف والاذاعة والندوات والصور والنشرات وكلمات أئمة المساجد والكنائس ومعلمي المدارس والعمد وأولى الامر وغيرهم . والمهم في الموضوع أن يشعر كل مواطن بأن العملية الاحصائية تعود عليه شخصيا بنفع وأن يشعر بأن المعلومات لا تستعمل ضده بحال من الاحوال وأن نشعره أنه بالاسهام الجدى انما يسهم في عمل قومي جليل وفي بناء المجتمع وتدعيمه . اذا شعر كل مواطن شعورا حقيقيا عميقا بهذا بقى أن نتحدث في العلاقات الانسانية اللطيفة التي يجب أن تشع أثناء عمليات جمع البيانات والتي يتوقف عليها كل نجاح . هذه العلاقات الانسانية تقوم على الثقة المتبادلة والاحترام المتبادل والعطف المتبادل والحرص على عدم حرج الاحساسات . من تطبيق المبادئ الاولى المعروفة في العلاقات الانسانية الطيبة . . .

هذه نظرة تعطى الروح العامة اذ أنه لا توجد قواعد مفصلة يمكن أن تتبع ولكن يوجد اتجاه عام يمكن أن يستفاد منه بحسب الظروف الراهنة . فجمع البيانات من شخص عجوز غيرها في حالة رجل غنى مصاب بمرض من أمراض الكلام كل حالة من هذه في الريف أو المدينة مع المتعلم أو غيره تحتاج في كل حالة الى تكييف من نوع خاص .

لهذا كان من الضروري أن يتصف جامع البيانات ببشاشة الوجه ورحابة الصدر والمرونة والصبر واليقظة والهدوء وغير ذلك من الصفات التي نتمناها في كل ممن نريد أن يتعاملوا معنا .

المكتبات المدرسية

للاستاذ محمد خيرى حريى

مدير مركز الوثائق التربوية

ظاهرة العزوف عن القراءة :

رغم اهتمام وزارة التربية والتعليم ومناطقها وكثير من المدارس بالمكتبة المدرسية اهتماما يبدو فى انشاء ادارة خاصة بالمكتبات فى الوزارة واختيار مجموعة طيبة من الموجهين وامناء المكتبات وتدريب كثير من المعلمين على النظم المكتبية الصحيحة وزيادة الاعتمادات الخاصة بالمكتبات المدرسية فلا نزال نشعر بعدم استغلال هذه الناحية الهامة من نواحي التربية كما ينبغى ، مما كان له اثر فى اتجاهات المتعلمين عندنا وعزوفهم عن القراءة . وليس ادل على ذلك من انه رغم الازدياد المطرد فى عدد القراء عندنا نتيجة للتوسع فى التعليم فان الزيادة المقابلة فى عدد المترددين على المكتبات لا تكاد تذكر . وتشكو دور النشر من احجام القراء عن الكتب العلمية وتعرضهم لكثير من الخسارة كلما اقبلوا على نشرها ، وأن كان الامر اسهل فيما يتعلق بغيرها من الكتب قليلة النفع . ونعتقد ان الكتب المدرسية والمكتبات المدرسية مسئولة الى حد ما عن هذه الظاهرة ظاهرة العزوف عن القراءة العلمية الموجهة .

ولا نستطيع ان نقول ان الاذاعة والسينما وغيرها اغنت ، او يمكن ان تغنى عن عملية القراءة ، فالواقع ان الايجابية فى عملية القراءة لاتوازيها ايجابية الاذاعة او السينما ، ففي القراءة عملية بحث ومقارنة ومناقشة ومراجعة وتثبيت وفحص مما لا يتوافر فى الاذاعة او السينما او التلفزيون .

ولذلك كانت مهمة التعليم - فيما نعتقد - ان يمكن التلاميذ من النمو المتكامل ومنه النمو العلمى ، كما انه مسئول عن توجيه الطلاب نحو النمو فى القراءة ، فالنمو العلمى لا يتم الا اذا كان مصحوبا بالرغبة فى الاستمرار فى القراءة ، فاذا كان من واجب المدرسة ان تمكن التلميذ من النمو العلمى فان ذلك يتطلب منها ان توجهه نحو القراءة العلمية المثمرة لكى يستمر نموه العلمى من جهة ولكى تحميه من توجيه طاقته نحو القراءة فى اتجاهات منحرفة ، ومن هنا جاءت اهمية المكتبات المدرسية ووظيفتها فى حماية الطلاب من الانحراف فى القراءة وتوجيه طاقتهم القرائية اتجاهات علمية سليمة من شأنها ان تؤدى الى استمرار نموهم العلمى .

والواقع ان مدارسنا بل وحتى جامعاتنا لم تؤد وظيفتها فى هذه الناحية ، وآية ذلك ما نشاهده عند المثقفين منا من عزوف عن القراءة

كلما اجتمعوا فيندر جدا أن نجتمع لمناقشة كتاب أو بحث منشور أو نخصص بعض دروسنا لمناقشة مخطوط من المخطوطات أو كتاب من الكتب وتكتفى عادة في محاضراتنا بعرض موضوعات الدراسة دون أن ندرب طلابنا على القراءة ، فهذا التدريب يتطلب منا اختيار مجموعة من أمهات الكتب العلمية من مكتبة المدرسة أو الجامعة ودراستها دراسة تحليلية على النحو الذي كان معمولاً به في الأزهر . والذي كان من نتائجه اقبال طلاب الأزهر القدامى على قراءة الكتب والتردد الكثير على المكتبات العامة .

قلة الكتب العلمية والثقافية :

ولعل هذا الإهمال - من جانب المدرسة - نحو تحقيق وظيفة المكتبة المدرسية في توجيه الطلاب إلى القراءة الصحيحة وتنمية هذا الاتجاه عندهم وعند مدرسيهم - كان له أثره في قلة الكتب المثقفة والمناسبة لمستويات التلاميذ ولذلك راجت عندنا القصص التافهة ، ولعل هذا من العوامل الهامة التي تحول دون أن تؤدي المكتبة المدرسية وظيفتها كاملة ، كما أنها عامل هام في أن الجهود التي نبذلها لها في تدعيم هذه المكتبة لا تؤدي إلى نتائج تتناسب مع الجهد الذي يبذل . فالمكتبة المدرسية تحتاج إلى أن تزود بثلاثة أنواع من الكتب :

١ - كتب ذات صلة بموضوعات الدراسة وتعنى بالتوجيه إلى قراءتها مناهج الدراسة وكذلك الكتب المدرسية .

٢ - كتب تعمل على تنمية ثروة التلاميذ في المعلومات العامة مثل كتب الرحلات وتاريخ حياة العلماء والمخترعين وغيرها .

٣ - كتب تساعد على قضاء وقت الفراغ فيما يفيد كالمجلات والصحف والقصص المختارة .

والجيد من هذه كلها كلما نعلم غير متوافر في سوق النشر عندنا وحتى الكتب الجيدة المتوافرة لدينا المسافة السيكولوجية بينها وبين تلاميذنا بعيدة ويحتاج التقريب بينها وبين الأطار النفسي للطلاب إلى مجهود كبير من جانب المدرس ومن جانب الكتب المدرسية فمعظمها يبدأ من المستوى العلمي الخالص الذي قد لا يكون التلاميذ قد وصلوا إليه وينبغي أن يعنى على الأقل في بدايته بالربط بين الحياة العلمية الخالصة والحياة النفسية للطلاب حتى يحسوا بالراحة النفسية في بداية القراءة ، وتستمر هذه الراحة تدفعهم حتى يتموا القراءة ، فالكتب التي ينبغي أن نختارها لمكتبات مدارسنا يجب أن تبدأ قريبة من الحياة النفسية للطلاب وأن تتسلسل تسلسلاً سيكولوجياً مترابطاً حتى تكون وسيلة من وسائل نموهم العلمي والثقافي .

والخلاصة أن هناك إحساساً بأن المكتبة المدرسية لأسباب كثيرة لا تؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل ، فما السبيل إلى إصلاح هذه الحالة ؟

هناك مستويان في التفكير في حل المشكلات ، أحدهما مستوى نقد الغير وهو مستوى طفلي لا يؤدي إلى حل المشكلة ، وإنما يرمى إلى

ازالة المسئولية والقائها على عاتق جهة أخرى أو شخص آخر أو هيئة أخرى وهكذا ، فالطفل الصغير حين يسقط على الأرض لا يشعر بمسئوليته عن السقوط وإنما يلقي هذا على شيء آخر أو شخص آخر ومما يطيب خاطره أن تؤيد فكرته فتلقى مسئولية وقوعه على شخص آخر أو شيء آخر فتلوم غيره ويؤذيه طبعاً أن تلومه هو . ومن هنا سمينا هذا النوع من مواجهة المشكلات نوعاً طفلياً ، فنضوج الشخصية ونضوج الجماعة يمكن أن يقاس بمقدار ماتحسه من مسئولية شخصية نحو المشكلات التي تحيط بها ، أو بمعنى آخر أن نضوجها يتناسب مع مقدار انتقالها من مستوى نقد الغير إلى مستوى نقد الذات . وإذا كان مستوى نقد الغير لا يؤدي إلى كثير من الإصلاح فإن مستوى نقد الذات يؤدي إلى كثير جداً من التغلب على المشكلات وتحقيق الإصلاح.

ولهذا فإننا سوف نتناول وسائل إصلاح حالة المكتبات في المستوى الأخير ، أي في مستوى نقد الذات ، فنقول أننا جميعاً كمشتغلين بالتعليم من طلاب ومدرسين وأمناء مكتبات ومفتشين ومديرين مسئولين عن هذه المشكلة وينبغي أن يحاسب كل منا نفسه .

دور أمين المكتبة :

فهل أدى أمين المكتبة واجبه نحو التلميذ ونحو المدرس ونحو إدارة المدرسة حتى يتوقع منهم جميعاً معاونته ؟ وتتلخص هذه الواجبات فيما يلي :

- ١ - جعل المكتبة ورشة كتب شاملة تسد حاجة التلميذ إلى أنواع القراءة المختلفة .
- ٢ - جعل المكتبة شاملة بحيث تسد أيضاً حاجة المدرس إلى الاطلاع .
- ٣ - تنظيم المكتبة بحيث يستطيع التلاميذ والمدرسون أن يصلوا إلى ما يريدون من كتب في سهولة ويسر .
- ٤ - توثيق صلاته بالناشرين والمؤلفين وبرجال التربية والمدرسين والنظار والمفتشين بحيث يترتب على ذلك كله قيام نوع من التعاون بين المؤلفين والناشرين لمعرفة حاجة القراء وسد هذه الحاجة سداً متطوراً عن طريق التأليف المستمر والنشر المستمر .
- ٥ - توثيق صلاته بالتلاميذ عن طريق إشراكهم في لجنة المكتبة التي تتولى اختيار الكتب وتنسيقها وتسجيلها وتنظيم أعارتها وعن طريق عمل بطاقة لكل تلميذ يسجل فيها ميوله القرائية .
- ٦ - توثيق صلاته بالكتب لا عن طريق فهرستها وتصنيفها والمحافظة عليها فحسب بل عن طريق تتبع درجة تداولها بين القراء .

دور المدرس :

- فاذا انتقلنا إلى المدرس حاسبناه على تقصيره في أداء وظيفته المكتبية نحو تلاميذه ، وهذه الوظيفة يمكن أيضاً أن نلخصها فيما يلي :
- ١ - تغيير نظرته إلى المناهج والكتب واعتبار المكتبة المدرسية جزءاً هاماً من منهج تربية التلاميذ ووسيلة هامة من وسائل نموه المهني .

٢ - وضع نظام من شأنه أن يقضى مع كل فصل من الفصول التى يدرس لها فترة فى المكتبة يتعاون فيها مع أمين المكتبة فى تدريب الطلاب على القراءة وتسجيل نوع ما يقرأه كل منهم وكذلك بعض الملاحظات على طريقة القراءة .

٣ - توجيه تلاميذه الى قراءة موضوع معين مرتبط بالمقرر الدراسى فى مكتبة المدرسة أو فى المنزل . مما يترتب عليه شعور التلاميذ بأهمية المكتبة وأمين المكتبة فى معاونتهم فى دراسة بعض الموضوعات المقررة عليهم .

٤ - الاشتراك فى تأليف كتب مدرسية من شأنها أن تدفع التلميذ الى استكمال دراسته بالقراءة فى كتب أخرى .

٥ - الاشتراك فى تأليف كتب تتناول موضوعات تسد حاجة الطلاب الى التوسع فى القراءة .

٦ - استخدام بعض طرق التدريس التى تدفع الطلاب الى عدم الاقتصار على الكتب المدرسية وتدموهم الى استكمال دراستهم بالقراءة فى كتب أخرى تتوافر فى المكتبة .

٧ - الاشتراك فى لجنة المكتبة لاختيار الكتب اللازمة لسد حاجة الطلاب الى التوسع فى القراءة .

دور ناظر المدرسة :

أما ناظر المدرسة فمن مهامه :

١ - مد مكتبة المدرسة بحاجاتها المالية والبحث عن وسائل تزويدها باعتمادات أخرى سواء من مجلس الآباء أو كهبات من المؤلفين والناشرين .

٢ - اختيار مكان مناسب للمكتبة يجعلها مكانا جذابا وصالحا للقراءة .

٣ - رئاسة لجنة المكتبة وحضور الكثير من اجتماعاتها لاختيار الكتب اللازمة والإشراف على تنفيذ سياسة العمل فيها .

٤ - الإلمام بوظيفة أمين المكتبة واحترامها باعتبارها موجهها ومعاونها للتلاميذ على النمو عن طريق الكتب .

٥ - وضع جدول يسمح لكل تلميذ المدرسة بزيارة المكتبة والإطلاع على ما يناسبه من محتوياتها تحت إشراف المدرس وأمين المكتبة

بحيث لا يتخلف من هؤلاء أحد عن أداء عمله ووظيفته فى هذه الناحية التربوية الهامة .

٦ - تقييم عمل المكتبة من النواحي الآتية :

- أ (هل تقوم المكتبة بخدمة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها ؟
 - ب (هل تعمل على تقديم خدمات تعليمية تحقق هدف المدرسة ؟
 - ج (هل تؤدي خدمة فى تحبيب القراءة للطلاب وهيئة التدريس ؟
 - د (هل تؤدي خدمة فى تطوير المنهج الدراسى ؟
- وعلى أساس هذا التقييم يمكن أن يضع ناظر المدرسة متعاوناً مع

مدرسيها الاوائل وأمين المكتبة من النظم مايحقق وظيفة المكتبة كاملة ويعمل على تلافى ما يظهر فيها من نقص .

دور مفتش المادة :

- أما مفتش المادة فمن أهم واجباته المكتبية أن يعنى بما يلى :
- ١ - الاشتراك مع المدرسين فى وضع كتب مدرسية توجه التلاميذ نحو الاطلاع فى كتب أخرى توفرها المكتبة المدرسية .
- ٢ - الاشتراك مع المدرسين فى وضع كتب تتناول موضوعات تسد حاجة الطلاب الى التوسع فى القراءة .
- ٣ - زيارة مكتبة المدرسة ومعاونة أمينها على اقتراح الكتب اللازمة لمادة تخصصه .
- ٤ - أن يراعى فى تقويم تلاميذه ومدرسيه سعة افقهم العلمى الناتج من التوسع فى القراءة .

وظيفة ادارة المكتبات المدرسية :

أما ادارة المكتبات المدرسية فوظيفتها كوظيفة غيرها من الإدارات الفنية ينبغى أن تقتصر على أداء الخدمات التى من شأنها أن توجه سوق انتاج الكتب نحو سد حاجات القارئ من الطلاب ورجال التعليم وتزويد المكتبات المدرسية بقوائم مقومة لكل ما ينشر ، وعقد حلقات دراسية ومؤتمرات يشترك فيها رجال التعليم مع أمناء المكتبات لدراسة ما يعترضهم من مشكلات ووضع التوصيات والحلول اللازمة للتغلب على هذه المشكلات والنهوض بالخدمة المكتبية المدرسية باعتبارها وسيلة من وسائل التربية .

والخلاصة : ان هناك شكوى من عجز مدارسنا عن أداء وظيفتها المكتبية على النحو الذى نريده لها ، وتحقيق ذلك يتطلب التعاون بين جميع المشتغلين بالتعليم والتأليف والمكتبات المدرسية للنهوض بهذه الخدمة التربوية الجليلة من جميع جوانبها .

وهذا التعاون وحده لا يكفى ما لم تقم ادارة المكتبات المدرسية بوظيفتها الحقيقية من توجيه سوق انتاج الكتب نحو اخراج مجموعات من الكتب ذات الفائدة للتلاميذ مما ينبغى أن يقتنى فى المكتبات حتى تحل هذه الكتب محل ما يعجز به سوق الكتب عندنا من كتب تافهة لا نفع فيها ، وبذلك يمكن حقاً أن نتوقع الفائدة من بذل الجهود الطيبة نحو تحبيب التلاميذ فى القراءة . والله ولي التوفيق .

مجالس الآباء والمعلمين ورسالتها التربوية

للدكتور الدمرداش عبد المجيد سرحان
أستاذ طرق التدريس بكلية التربية

لم تعد جهود المدرسة الحديثة مقتصرة على تلقين المعلومات للتلاميذ واعدادهم للامتحانات كما كان الأمر من قبل ، ولكنها تتجه في الوقت الحاضر الى العناية بالتلميذ من جميع نواحيه : فهي تهتم بالعقل فتزوده بالخبرة المناسبة وتدرجه على التفكير السليم وتنمي قدرته على الخلق والابتكار ، كما تهتم بالجسم حتى يصير قويا معافى من الامراض ، وبالنفس حتى تفارقها العلل ، وبالخلق حتى يقوى . وبذلك تعد المدرسة التلاميذ لمواجهة مسئوليات الحياة والاضطلاع بتبعات المستقبل والاسهام في بناء مجد الوطن وتحقيق رسالة الانسانية .

ولا تستطيع المدرسة أن تحقق رسالتها على هذه الصورة اذا بقيت بمعزل عن عوامل التربية الاخرى التي تؤثر في شخصية التلميذ ونموه ، وبخاصة عن البيت ، واذا بقيت جهودها محصورة في نطاق ضيق من الساعات القليلة التي يقضيها التلميذ داخلها . فلا بد لكي تكون التربية شاملة لسائر نواحي النمو وواصلة الى أعماق النفس ومؤدية الى تحقيق ماتصبو اليه من الغايات ، أن يتسع ميدانها ليشتمل على كل الظروف التي يتعرض لها التلميذ في حياته داخل المدرسة وخارجها .

ولا يمكن أن يتحقق كل ذلك حتى يتعاون المدرسون مع الآباء ويعملوا سويا على تحقيق تلك الرسالة السامية ، رسالة تربية الابناء الذين هم رجال الغد ومعقد آمال الآباء والمدرسين ، بل الوطن كله . ومن ذلك تتضح لنا أهمية التعاون بين البيت والمدرسة الذي يمكن أن يتجلى في أروع صورته فيما نسميه مجالس الآباء والمعلمين .

رسالة هذه المجالس

لكي تؤدي مجالس الآباء والمعلمين رسالتها على الوجه الاكمل ينبغي أن تكون هذه الرسالة واضحة الغاية محددة الاهداف حتى يدرك المشتركون فيها مايمكن أن تؤديه من الخدمات لابنائهم ، ويؤمنوا بها ويبذلوا الجهود في سبيل النهوض بها والبعد بها عن أسباب الفشل ، وتتلخص رسالة هذه المجالس فيما يأتي :

١ - تنمية الوعي التربوي لدى الآباء :

لقد تقدمت العلوم التربوية والنفسية في الوقت الحاضر تقدما كبيرا . وصار مثل الوالد الذي يعتمد في تربية أبنائه على خبرته الشخصية

وحدها كمثل الشخص الذى يحاول أن يعالج أمراضه دون أن يفيد من خبرة الأطباء ، أو كمثل من يريد أن يبنى قصرا كبيرا دون أن يستفيد من خبرة المهندسين . لقد تغيرت أساليب التربية عما كانت عليه من قبل وتطورت تطورا كبيرا . ولا بد أن يتزود الآباء بكل جديد ومستحدث من هذه الأساليب عسى أن ينفعهم ذلك فى تربية الأبناء، فيتقون بذلك أخطارا جسيمة قد لا تعود أضرارها على الأبناء أو الآباء فحسب ، بل على المجتمع كله . وتقوم مجالس الآباء والعلمين برسالة كبيرة فى تنمية الوعى التربوى للآباء بما تستطيع أن تعرض عليهم من الافلام التربوية المناسبة أو تشركهم فيه من مناقشات مشكلات أبنائهم على أساس علمى ، أو بما يمكن أن يلقي عليهم من المحاضرات التربوية المبسطة والاحاديث المناسبة من ذوى الخبرة ومن المدرسين .

٢ - توحيد أساليب المعاملة بين البيت والمدرسة :

تختلف أساليب معاملة الأبناء من بيت لآخر تبعا للظروف الثقافية والاقتصادية والعوامل الشخصية المختلفة . فاذا كانت هذه الأساليب مختلفة عن الأساليب التى يجدها التلاميذ فى المدرسة ، فإن ذلك قد يؤدى الى أن يهدم كل من البيت والمدرسة ما يبنيه الآخر . وقد يبقى التلميذ حائرا فى مفترق الطرق لا يدري الخطأ من الصواب ولا يعرف ماذا يأخذ وماذا يدع ، بل تنقسم نفسه وتزدوج شخصيته ، ويضعف إيمانه بما يحاول كل من البيت والمدرسة أن يبنيه فى نفسه من القيم والمثل العليا . وفى ذلك ما فيه من الضرر على سلامة التلميذ العقلية والنفسية .

٣ - العمل على حل مشكلات التلاميذ :

يتعرض التلاميذ فى حياتهم لكثير من المشكلات . فهناك المشكلات الجسمية التى تتصل بأمور التغذية والعادات الصحية واستخدام الكيفيات والمخدرات والتعرض للأمراض والاعطال . وهناك المشكلات النفسية كالتدليل والانطواء على النفس والميول العدوانية وامتلاء القلب بالفيرة والاحقاد . . . وهناك المشكلات الاجتماعية مثل مصاحبة خلان السوء والانحراف الخلقى والرغبة فى هدم الآخرين والخروج على آداب المجتمع . وهناك غير ذلك من المشكلات العقلية والتربوية . ولا بد لحل هذه المشكلات جميعا من الرجوع الى مصادرها الاولى ، أو مهدا الاول وهو البيت . وسوف نجد فى كثير من الحالات أن هذه المشكلات انما ترجع الى ما يتبعه الآباء والاهلون من أساليب خاطئة فى معاملة الأبناء ورعايتهم ، حتى أن رجال التربية يعتقدون فى الوقت الحاضر انه لا يوجد طفل مشكل، بل أب مشكل أو أم مشكلة . ومن ذلك تتضح لنا أهمية التعاون بين البيت والمدرسة فى سبيل الوصول الى مسببات هذه المشكلات والتعاون على حلها أو وقاية الأبناء منها .

٤ - اشراك الآباء فى رسالة المدرسة :

تستطيع المدرسة أن تشرك الآباء فى كثير من المشروعات التى تقوم بها لصالح التلاميذ ، بحيث يشترك كل أب فى الميدان الذى يستطيع أن يؤدى فيه بعض الخدمات بالقدر الذى تسمح به ظروفه وامكانياته . ومن هذه

المشروعات ما يتم داخل المدرسة كتقديم وجبة غذائية للتلاميذ ، أو اقامة حفل رياضي أو تمثيلي ، أو تنظيم سلسلة من المحاضرات الثقافية . ومنها ما يتم خارج المدرسة كاقامة معسكر ، أو تنظيم رحلة أو انشاء أحد النوادي الصيفية ، أو حمام للسباحة أو غير ذلك من الاعمال التي تساعد على حسن استثمار وقت الفراغ لدى التلاميذ وبناء الخلق وسلامة الجسم والنفس .

٥ - العمل على تذليل بعض الصعاب التي تواجه التلاميذ أو آباءهم في صلتهم بالمدرسة :

فمن ذلك مثلا مشكلة المواصلات ، ومشكلة شراء ما يحتاج اليه التلاميذ من ملابس أو كتب أو أدوات . وقد يتمخض التفكير في حل هذه المشكلات عن بعض الاتصالات بالهيئات والمؤسسات المختلفة ، أو عن انشاء جمعية تعاونية ، أو عن غير ذلك من الامور التي تذلل هذه الصعاب وتيسر على التلاميذ والآباء ما يجدونه أحيانا من مشقة في قضاء بعض الامور .

٦ - العمل المشترك على حل مشكلات البيئة ورفع مستواها :

تستطيع المدرسة بمعاونة الآباء أن تقوم بدور ايجابي في حل بعض مشكلات البيئة مثل مكافحة الذباب وغيره من الحشرات الضارة، وصيانة الشوارع مما يلقيه فيها بعض الجهال من القاذورات ، والمساعدة في ردم البرك والمستنقعات والعمل على تنمية الوعي الصحي والخلقي والاجتماعي والديني بين سكان المنطقة التي تخدمها المدرسة . وبذلك تخرج المدرسة من قوقعتها وتتوطد صلتها بالبيئة وتصير مركز اشعاع لها .

٧ - تبادل الزيارات بين البيت والمدرسة :

ينبغي أن يشجع الآباء على زيارة المدرسة والاطلاع على ما يقوم به أبناؤهم فيها من الأعمال وما يكتسبونه من الخبرة . فيزداد ايمان الآباء برسالة المدرسة ، ويسرون على أبنائهم أداء ما تتطلبه المدرسة منهم . كما ينبغي أن يشجع المدرسون على زيارة الآباء في بيوتهم عند الضرورة لكي يقفوا بأنفسهم على الظروف التي تؤثر في حياة التلميذ وانتاجه وعلاقاته بغيره . وبذلك يصير المدرسون أكثر قدرة على تقديم الخدمات المناسبة للتلاميذ ، وأكثر تقديرا لصعوباتهم ومشكلاتهم .

تنظيم مجالس الآباء :

لكي تؤدي هذه المجالس رسالتها ، تقوم المدرسة بدعوة الآباء في مستهل العام الدراسي ، ثم ينتخب الآباء من بينهم بعض الممثلين لهم لكي تكون منهم جمعية صغيرة أو مجلس ادارة يشترك مع المدرسين في رسم الخطط لتحقيق الاهداف السابقة . على أن تأليف هذه الجمعية لا يمنع من دعوة جميع الآباء للاشتراك في بعض النواحي العلمية والثقافية والفنية كلما دعت الى ذلك الضرورة .

والعل أشد ما تجده المدرسة من صعوبة في انشاء هذه المجالس واستمرار نشاطها هو ضعف الوعي التربوي بين الآباء ، وانشغالهم بأعمالهم بحيث

لايستجيبون لدعوة المدرسة اياهم للاسهام في تحقيق رسالة هذه المجالس . وينبغي ألا يكون جفاء الآباء لهذه المجالس أو أعراضهم عن الاشتراك العملى فيها في بادىء الامر مثبطا لعزيمة المدرسة في هذا السبيل . ومن واجب المدرسة أن تبذل أقصى جهودها لتشجيع الآباء على التعاون معها في أداء رسالتها . ولاشك أن الاتصالات الفردية بالآباء وما يقوم به ناظر المدرسة ومدرسوها في سبيل تدعيم علاقتهم الشخصية بالآباء سوف يكون له أعمق الاثر في العمل على تحقيق هذه الرسالة . كما ينبغي أن تعمل المدرسة دائما على اشعار الآباء بأن اسهامهم في هذه المجالس واستجابتهم لدعوته ليسا مضيعة للوقت . فلا بد أن يكون لكل اجتماع خطة محددة ومشكلات حقيقية يراد حلها . ويجب ألا تكرر المدرسة من هذه الاجتماعات أو تطيل في الوقت الذى يستغرقه كل منها بدرجة تشعر الآباء أو المدرسين أنها قد صارت عبئا عليهم .

دور التلميذ في مجالس الآباء :

التلميذ هو الصلة بين البيت والمدرسة ، وهو العنصر المشترك بين الطرفين . ومن الممكن أن يكون للتلميذ دور ايجابى في تدعيم رسالة هذه المجالس والعمل على تحقيق أهدافها ، فهو يستطيع أن يذكر والديه بمواعيد اجتماعاتها ويطلب اليهما حضور جلساتها . وينبغي أن يكون التلميذ مثلا صالحا بين اخوانه ومدرسيه حتى يشجع والده على حضور هذه الجلسات مرفوع الرأس بين الآباء ، فخورا بما يتصف به ابنه من كريم الخلق وما يحققه في المدرسة من نجاح . كما ينبغي أن يفخر التلميذ بوالده مهما كان المركز الاجتماعى لهذا الوالد . ويكفيه فخرا بوالده انه يبذل من ماله ونفسه في سبيل تربيته .

وبعد فان مجالس الآباء تمثل برلمانات شعبية مصغرة يشترك فيها الآباء مع المدرسين في حل مشاكل الابناء والارتفاع بمستوى البيئة والحياة، فهي بذلك تقوم بدور هام في تدريب أفراد الشعب على ممارسة أسلوب من أساليب الحياة الاجتماعية في أرقى صورها ألا وهو الاسلوب الديمقراطي .

العوامل المساعدة على النجاح في الرياضيات

للدكتور محمد خليفة بركات

مدير البحوث الفنية والمشروعات

في عام ١٩٥٠ قدمت بحثي للحصول على الدكتوراه من جامعة لندن في موضوع تحليل القدرات الرياضية والعوامل المساعدة على النجاح في الرياضيات ، وكانت خطة البحث قائمة على قياس التحصيل الدراسي وقياس الذكاء والقدرات الخاصة المتصلة بالتفكير الرياضي ودراسة العوامل المزاجية والظروف المدرسية والاجتماعية لمجموعتين من التلاميذ والتلميذات في سن الرابعة عشرة بالمدارس الثانوية الاكاديمية . واتبعت في معالجة النتائج طريقة التحليل العاملي (١) لجداول معاملات الارتباط بين نتائج الاختبارات المختلفة في كل من مجموعتي البنين والبنات على حدة ، فكانت نتيجة كل مجموعة بمثابة عامل مؤكد لنتيجة المجموعة الاخرى . كما اتبعت طريقة تحليل التباين (٢) في مقارنة نتائج العوامل المدرسية والاجتماعية لتلاميذ المدارس في كل من المجموعتين . وكانت نتيجة البحث هي الوصول الى اثبات ان هناك استعداد خاص او قدرة طائفية للرياضيات ، وان هذه القدرة ترتبط كثيرا بعامل الذكاء لدرجة انه احيانا يغطي وضوحها عند بعض الافراد ، ولكن عندما يستبعد اثر الذكاء من النتائج بالطرق الاحصائية يظهر الارتباط واضحا بين فروع الرياضة المختلفة . . ولكن هذه القدرة الخاصة في الرياضيات يمكن تقسيمها الى قدرتين فرعيتين : اولاهما تتعلق بالحساب والجبر والفروع المبنية عليهما ، وثانيهما تتعلق بالهندسة المستوية والفراغية وما يرتبط بها . . وللقدرة الاولى ناحيتان : ناحية تتعلق بالعمليات . . وهذه تتطلب الاتقان والسرعة وتعتمد على الذاكرة والاتزان الانفعالي وناحية تتعلق بالتفكير الرياضي وحل المسائل ، وهذه تعتمد على القدرة المنطقية والفهم السليم . . كما ان القدرة الثانية تتشعب بالتدرج الى القدرة في الهندسة المستوية التي ترتبط بعمليات الادراك الحسي ، والقدرة في الهندسة الفراغية التي ترتبط بعمليات التصور البصري والمرونة في تداول الصور الذهنية . .

وبذلك تكون الوسيلة المثالية لقياس الاستعداد الرياضي هي التي

(١) طريقة التحليل العاملي من الطرق الاحصائية التي تعالج بها نتائج الدراسات بعد معالجتها بطريقة معامل الارتباط .

(٢) طرق تحليل التباين من الطرق الاحصائية التي تقارن بها النتائج بمقارنة المتوسطات (ويمكن الرجوع في ذلك لكتاب الاحصاء في التربية وعلم النفس للمؤلف مع د . القوصي ود . حسن حسين) .

تتضمن مجموعة من الاختبارات التي تشمل ، قياس الذكاء ، قياس القدرة المنطقية ، قياس القدرة على التصور البصري ، قياس القدرة على التعامل بالأرقام والرموز .. وذلك بجانب قياس بعض الصفات المزاجية مثل الاتزان الانفعالي والثابرة والدقة العلمية .

ونتائج هذه المجموعة من وسائل القياس تتفق كثيرا في قيمتها التنبؤية مع نتائج الاختبارات التحصيلية الجيدة التي تعتبر خير مقياس للتنبؤ بالقابلية للنجاح في الرياضيات .. وبعبارة أخرى يعتبر النجاح في المواد الرياضية دليلا على القابلية لمواصلة النجاح فيها وعلى القدرة على التحصيل والاكتساب في فروع الرياضة المختلفة .

أهمية عامل الذكاء للنجاح في الرياضيات :

الذكاء قدرة فطرية عامة تساعد على النجاح في أي ناحية من نواحي الإنتاج العقلي ، وقد أجمع الباحثون على الارتباط الشديد بين عامل الذكاء والقدرة الرياضية لدرجة أن « روجرز » كان يتحدث عما سماه « الذكاء الرياضي » ولهذا أجمع رجال التربية على ضرورة قياس الذكاء عند اختبار التلاميذ لمواصلة الدراسة في الرياضيات .

ويضاف الى ذلك أن الذكاء هو أساس الابتكار والاختراع ، والتفكير الرياضي يعتبر من العمليات العقلية العليا ذات الصبغة الابتكارية، وفي ذلك يقول « هادامارد » أن الفرق بين تفكير الطالب الذي ينجح في حل المسائل الرياضية في الهندسة أو غيرها وبين المخترع أو المبتكر فرق في الدرجة فقط ولكن النوعين من التفكير من طبيعة واحدة .

القدرات الرياضية الخاصة :

دلت الدراسات المختلفة على أنه في معالجة نتائج أي مجموعة من الاختبارات التي تقيس النواحي العقلية المتنوعة يحدث دائما عند استبعاد عامل الذكاء من النتائج أن تتجمع نتائج الاختبارات في مجموعات متجانسة ، ومن بين هذه المجموعات : القدرات اللغوية واللفظية ، والقدرات الرياضية ..

ومهما كانت العوامل المساعدة على تجمع نتائج الاختبارات الرياضية في كل واحد فان حقيقة ظهورها في مجموعة موحدة دليل على وجود ما يمكن تسميته بالملكة الرياضية .. وقد تتأثر هذه الملكة بطرق التدريس والظروف المنزلية أو نحو ذلك .. الا اننا نريد أن تؤكد الترابط الشديد بين فروع الرياضة المختلفة بحيث يجب أن نسلم بوجود ما يسمى بالقدرة الرياضية التي تناظر القدرة الفنية والقدرة اللغوية والقدرة الميكانيكية .. وهكذا ..

وقد نجحت بحوث أخرى كثيرة في إثبات وجود القدرة الرياضية كما في بحث « قرون » في محيط اختبارات التي أجراها في الجيش ، وبحث « ولسون » في الاختبارات التي أجراها في التحصيل المدرسي .

وعلى هذا الاساس يمكن اعتبار القدرة الرياضية إحدى القدرات

الفرعية المتضمنة فى قدرة أكبر منها تسمى القدرة العملية تميزا لها عن القدرة الادبية ، وبهذا تعتبر القدرة الرياضية جزءا من كل . ومن ناحية أخرى تتفرع القدرة الرياضية الى قدرتين فرعيتين وهما القدرة المرتبطة بتداول الارقام والرموز ، والقدرة المرتبطة بفروع الهندسة المختلفة .

أهمية عامل التفكير المنطقى فى الرياضة :

دلت نتائج البحث على ارتباط نتائج الاختبارات التى تقيس التحصيل الرياضى بنتائج اختبارات القدرة على التفكير المنطقى ، وقد أكد الفلاسفة منذ زمن بعيد أهمية علاقة المنطق بالرياضة كما فى أقوال « راسل » و « هوايتهد » و « ديوى » الذين يعتبرون أن الرياضة لغة المنطق ، وأن الارقام والرموز والعلامات الرياضية تساعد على سرعة التفكير المنطقى ودقته نظرا لما يمكن أن تحمله من المعانى الغنية بقابليتها للتداول والتغير . . وقد تحدث « كانت » الفيلسوف عن تطوير التفكير المعنوى من الاعتماد على التفكير الحسى وترجمة المدركات الى لغة الارقام والرموز والارتقاء بها تدريجيا الى عالم المعنويات عن طريق العمليات الرياضية . .

وقد ذكر « ابتهن » أن الرموز الجبرية وسيلة مختصرة محبوبكة تصلح للتعبير عن العلاقات المنطقية بين الارقام ، وأن المصفوفات الرياضية ماهى الا خطوة أرقى فى لغة الاختصار التى يمكن بها التعبير عن مجموعة من العمليات الرياضية بطريقة أشبه بالاختزال فى لغة الكتابة . .

كما أكد « أوكلى » علاقة الرياضة بالاسلوب المنطقى والطريقة العملية فى التفكير التى تتطلب نوعا من الدقة والحرص والانتباه للتفاصيل التى تميز العقلية الرياضية المنطقية .

وقد ساعدت هذه الحقيقة العالم « فوست » على أن يبنى اختبارات له للتنبؤ بالنجاح فى الرياضة على أساس اعطاء مجموعة من الاختبارات التى تقيس القدرة المنطقية من غير الالتجاء الى الاعداد اطلاقا . وهى التى سماها اختبارات التفكير الوظيفى لقياس القدرة الرياضية بدون أرقام أو رموز جبرية .

علاقة القدرة الرياضية بالقدرة اللفظية :

دلت نتائج البحث الذى قمت به على أن الطلاقة فى التعبير اللفظى بالكلام أو الكتابة ليست بالضرورة عاملا أساسيا للنجاح فى المواد الرياضية . وهذا يتمشى مع طبيعة القدرة الرياضية التى تتعلق بالمعنويات والرموز والمنطق أكثر من تعلقها باللغة الكلامية .

وقد ارتاحت نفسى لهذه النتيجة كثيرا بالتطبيق على نفسى عندما كنت أدرس الرياضة باللغة الانجليزية بعد سفرى الى انجلترا وكنت لا أتقن اللغة الانجليزية فى الاحاديث العامة لحدثة عهدى بالحياة هناك . وبالرغم من ذلك فقد كنت متفوقا بشكل ملحوظ فى الرياضة حتى عن الانجليز أنفسهم الذين سبقوننى كثيرا فى محصولهم اللغوى . . وكنت أشعر بأنى أقوم بالعمليات الرياضية بطريقة معنوية لا تحتاج كثيرا الى اللغة .

وعلى أى حال فإن موضوع علاقة اللغة اللفظية بالتفكير المعنوى عموما أمر قد شغل الباحثين فى علم النفس كثيرا .. وموضوع القدرة اللغوية موضوع متشعب فى ذاته لانه يتضمن عامل الفهم اللغوى وعامل التعبير بالكلام وعامل التعبير بالكتابة ، وعامل السرعة فى استدعاء الالفاظ المناسبة .. وهكذا ..

واذا تركنا جانبا القول المتطرف الذى أكده السلوكيون مثل «واطسون» فى قوله بأن التفكير واللغة عملية واحدة متداخلة .. فانا نجد كثيرين من الباحثين يؤكدون أن كلا من التفكير واللغة مستقل عن الآخر بدليل أن الصم والبكم يستطيعون القيام بالتفكير بدون الحاجة الى اللغة ، وأن كثيرين ممن يتلعثمون فى النطق يعوضون عن ذلك بالتفوق فى التفكير المعنوى .. وأذن فالتفكير يمكن أن يحدث من غير الحاجة الى لغة الالفاظ .. وهذه حقيقة مسلم بها حتى بدليل التجارب الكثيرة التى أجريت على التفكير عند الحيوان مثل تجارب كهلر وكفكا على تفكير القردة !!! .

وانى أريد أن أذهب أبعد من هذا فأقول بأن نتائج البحث الذى قمت به قد أوضحت أن هناك علاقة عكسية بين النجاح فى الرياضة والقدرة اللفظية ... وان كانت هذه العلاقة العكسية ضعيفة فى ظاهرها الا ان لها دلالة قوية فهى تؤكد على الاقل انه لا توجد بالضرورة علاقة ايجابية بين الرياضة والقدرة اللغوية .

وقد وجدت سندا لهذه النتائج من آراء الفلاسفة أمثال جون لوك وليبنتز وبيركلى الذين كانوا يعتقدون بأن اللغة اللفظية عامل معطل للتفكير المعنوى السريع !!!

ويعزز هذا الرأى ما قاله « جولتون » فى وصفه لطريقته فى التفكير عندما ذكر أن الالفاظ والكلمات التى يبحث عنها للتعبير عن النتائج التى يصل اليها تفكيره تعطل انتاجه الفكرى .. فمع ان الافكار تكون مفهومة وواضحة فى مخيلته الا انه يجد صعوبة كبيرة فى التعبير عنها بالكلام او الكتابة .. ويقول بأنه يشعر انه عندما يبدأ فى التعبير اللفظى يحس بأنه قد هبط الى مستوى آخر بعد أن كان فى العمليات الفكرية فى مستوى عقلى أرقى !! وبجانب ذلك لا تسعفه قدرته اللفظية لتجسار تفكيره المعنوى ، ولذا يضيع وقتا طويلا فى البحث عن الالفاظ المناسبة .. وهذه من احدى أسباب مضايقاته الفكرية .

ويقول « اينشتين » أيضا أن الالفاظ اللغوية فى النطق أو الكتابة ليس لها دور كبير فى عملية التفكير ، ولكن هناك صورا ذهنية ورموزا فكرية أخرى يتداولها العقل وتخضع لسلطانه لمرونتها وقابليتها للتشكل وهى التى يعتمد عليها التفكير .. وطبيعى أن نجد هناك علاقة بين هذه الرموز والصور الذهنية وبين المدركات اللفظية عندما نصل الى ترجمة النتائج فى الصورة التعبيرية .

ومن كل هذا يتبين أن القدرات الرياضية لا تعتمد على القدرة اللفظية بصفة أساسية ... ويمكن أن يدرك هذه الحقيقة من يحاولون نقل التراث الثقافى فى المواد الرياضية من لغة الى أخرى حيث يجدون أنفسهم

مضطرين الى اللجوء الى رموز رياضية معينة يمكن أن تعتبر في ذاتها لغة خاصة للتفكير الرياضى .

أهمية الذاكرة العددية فى الرياضة :

من المعلوم أن هناك أنواعا مختلفة من قدرات الذاكرة كل منها تتصل بنوع خاص من المدركات .. فهناك ذاكرة الاعداد وذاكرة الصور وذاكرة الالفاظ .. وهكذا .. ومن المعلوم أيضا أن دقة الذاكرة تتوقف على درجة وضوح الادراك السابق لمادة التذكر وعلى الظروف المحيطة بعملية الحفظ والوعى ومدتها ... ثم على الحالة العقلية الراهنة عند حدوث التذكر ...

وقد اتضح من نتائج البحث الارتباط القوى بين عامل تذكر الاعداد والقدرة على القيام بالعمليات الرياضية الاساسية ذات الصبغة الآلية ، والتي تعتمد على حفظ القواعد والقوانين الرياضية .. واتقان العمليات التى تحتاج الى التدريب المتكرر والتمرين ..

ولكن علاقة عامل التذكر الآلى بالتفكير الرياضى ضئيلة جدا .. وهذه نتيجة منطقية وتتمشى مع ما هو معروف من أن الذكاء لا علاقة له بالذاكرة .

القدرة على التصور البصرى :

والمقصود بها القدرة على تداول الصور الذهنية وتصور الاوضاع المختلفة للأشكال فى المخيلة .. وهذه القدرة هى أساس النجاح فى الاعمال الهندسية التى تحتاج الى ابتكار فى التصميم والتخيل ..

وقد دلت نتائج هذا البحث على تشبع نتائج اختبارات الهندسة بهذه القدرة الخاصة خصوصا فى حالة الاولاد .. ومن المعروف أن هذه القدرة بطبيعتها أقوى عند الاولاد منها عند البنات وهذا هو بعض السر فى تفوق البنين عن البنات فى الدراسات الهندسية خصوصا وفى مواد الرياضة عموما .

ولكن لابد أن تؤكد هنا أن الهندسة لا تتوقف على هذا العامل وحده .. بل انها تعتمد أيضا على القدرة العددية والقدرة على التفكير بالرموز بجانب اعتمادها على الذكاء العام والقدرات الاستنتاجية والمنطقية .

أهمية الصفات المزاجية فى النجاح فى الرياضة :

هذه ناحية من النواحي لم يتعرض لها الباحثون كثيرا لانهم كانوا يركزون على بحث الصفات العقلية المرتبطة بالادراك والتفكير والتصوير والذكاء وينسون أن العقل يعمل متأثرا بالحالة النفسية الشاملة وبالطباع والصفات المزاجية المميزة للشخص ..

ولعل من أسباب اهمال أهمية هذه الناحية المزاجية صعوبة قياسها وعدم الدقة فى الاحكام على الاشخاص فى هذه الصفات الشخصية ، ولكن من الممكن جدا - وخصوصا من دراستنا للحالات الفردية المتطرفة - أن نصل الى بعض الحقائق الهامة عن أثر الصفات المزاجية فى دقة التفكير الرياضى ..

وقد حاولت في هذا البحث قياس ثلاث صفات أساسية عند التلاميذ وهي : المثابرة ، والاتزان الانفعالي ، والدقة العلمية . . وحاولت الاسترشاد بأحكام المدرسين في قياس هذه الصفات عند تلاميذهم . فبالرغم من أخطاء القياس وصعوبات التقدير الدقيق فقد دلت النتائج على أن هذه الصفات الثلاثة لازمة للتفوق في الرياضة .

فأما عن الاتزان الانفعالي فيظهر أثره بوضوح في القدرة على التركيز والاستمرار في التفكير المنتظم بالرغم مما يخالج النفس من مشاعر في خطوات الوصول الى الحل السليم . . وقد دلت الدراسات التي قام بها « شغل » على الارتباط الشديد بين عدم الاتزان الانفعالي وكثرة أخطاء التلاميذ في العمليات الحسابية . . فكلما كان التلميذ من النوع القادر على التركيز والانتباه كلما قلت أخطاؤه في العمليات الحسابية .

وأما عن المثابرة فهي صفة لازمة للنجاح في الحياة عموماً . . ومعروف أن الكثير من العمليات الرياضية تحتاج الى نوع من الثقة بالنفس والتصميم على الوصول للنتيجة والاستمرار في بذل الجهد والمثابرة . ولا بد أن تكون هذه الصفة واضحة في استمرار العقل في التفكير بالرغم من انشغاله من وقت لآخر بأمور أخرى . . فالشخص ذو العقلية الرياضية هو الذي يحمل الافكار الرياضية في ذهنه ليفكر فيها بطريقة متصلة على فترة كافية من الزمن سواء أكان ذلك في النوم أو اليقظة . . ويشترك في ذلك العقل الشعوري والعقل اللاشعوري على السواء . . وهذا هو السر في أن الافكار عندما تختمر في الذهن توصل الى الحلول السريعة . . فليس المقصود بالمثابرة هنا مجرد الرغبة في الاستمرار في العمل والتفكير ، ولكن المقصود هو استمرار انشغال العقل بالفكرة لحين الوصول الى حلها .

وأما عن الدقة العلمية فهي صفة مرتبطة بالارتياح النفسي للاحساس بالتوافق الرياضي وجمال التكوين الفني الذي يتضح في الحلول الصحيحة والحقائق الرياضية المتكاملة . . وتلك الصفة الجمالية ذات صبغة لا يحس بجمالها الحقيقي الا من يمارس الاشتغال بالعلوم الرياضية ويستمتع بلذة الجمال الابداعي الذي يظهر في تناسق خطوات العمل الرياضي السليم المتكامل الدقيق .

أهمية الظروف المنزلية في النجاح في الرياضيات :

ولكن هل اذا توافرت جميع الصفات العقلية والمزاجية السابقة في شخص تضمن نجاحه في الرياضيات ؟ الجواب لا ، لان هذه ليست كل العوامل بل هناك أيضا ظروف الشخص المنزلية وحالته الصحية والعوامل الاجتماعية الاخرى المؤثرة في حياته . .

وقد حاولت مقارنة مجموعات التلاميذ بحسب تقسيمهم الى طوائف متجانسة في الصفات العقلية والمزاجية المختلفة مع اختلافهم في الوسط الاجتماعي المنزلي من حيث صناعة الوالد وقيمة الدخل المادي والمستوى الثقافي للأسرة وما الى ذلك .

وقد دلت النتائج على أن لهذه العوامل أثرها في حياة التلميذ المدرسية عموماً وفي تحصيله الرياضي على الخصوص . . فنظرة التلميذ الى والديه

من حيث احترام آرائه وأفكاره تنتقل الى المدرس بالمدرسة .. ودرجة تدخل الوالدين في عمل التلميذ المدرسي تؤثر في أسلوبه في التفكير ودرجة اعتماده على نفسه ، وشدة انشغال الابوين على التلميذ وتوقعاتهم منه وتحميله فوق طاقته واستعجالهم لنتائج عمله .. كل هذه اتجاهات عامة تبدو في معاملة الوالدين وتنعكس على عمل التلميذ المدرسي ..

ولعل أهم ما يؤثر على التلميذ ما يميل اليه بعض الآباء من الوقوف من أبنائهم موقف المدرس فيكثرون من أسئلتهم له ومن أعطائه الواجبات وتدخلهم في عمل المدرس الاصلى أو الالتجاء الى الدروس الخصوصية لتقوية التلميذ بسبب ومن غير سبب فهذه كلها عوامل تسبب كراهية التلميذ للمدرسة والمادة التى يركز عليها الوالدان اهتمامهم .. وهى غالبا مادة الرياضة !!

والواجب أن يترك الآباء لأبنائهم الاستقلال في عملهم المدرسي ما داموا متأكدين من انهم في المستوى التحصيلي المناسب لاعمارهم وقدراتهم ، وما داموا يهيئون لهم وسائل الراحة الكفيلة بتأدية أعمالهم بأنفسهم ..

أهمية الظروف المدرسية في النجاح في الرياضيات :

ولكى تكمل الصورة العامة للعوامل المؤثرة في نجاح التلميذ لابد أن نؤكد أهمية الظروف المدرسية من حيث الروح المدرسية العامة ، ومن حيث نوع المدرس وحماسته للعمل واثقانه لمادته وطريقته ، ومن حيث أسلوب المعاملة المتبع مع التلاميذ في التشجيع والعقاب ..

فقد دلت نتائج هذا البحث على انه بعد افتراض تساوى الظروف تختلف النتائج من مدرسة الى أخرى بحسب نوع العمل في المدرسة وروحها العامة ، وكلنا يستطيع أن يتذكر من مواقف المدرسين ما أثر في حبه لمادته الرياضية أو كراهيته لها وما كان لذلك من آثار بعيدة في النجاح فيها .

ويرتبط بالعوامل المدرسية أيضا الاهتمام بالتتبع الفردي لكل تلميذ بناء على الاختبارات التشخيصية والعلاج الفردي الذى يعوض للتلميذ ما فاتته بحيث يبنى الدروس الجديدة على أساس سليم من المعرفة والاثقان ... فكثيرون من التلاميذ يتخلفون في الرياضة بسبب فوات بعض الدروس عليهم ، ومعروف أن الحقائق الرياضية كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا ولا بد لاقامة الصرح العالى من أساس متين .

خاتمة :

بهذا أرجو أن أكون قد أوضحت صورة متكاملة للعوامل المساعدة على النجاح في المواد الرياضية ، ويمكن أن نتخذ من هذه الصورة أساسا للدراسات التحليلية لأسباب التفوق في الرياضة أو التأخر فيها حتى يمكن أن تساعد على توجيه التلاميذ الى حب الرياضيات والاقدام على التخصص فيها فنسد بذلك حاجة ضرورية في عهد يعتمد فيه تقدم العالم على العلم والرياضة والله ولى التوفيق .

البصيرة السيكولوجية في التربية

للدكتور عبد المنعم المليجي

أي طفل أو شاب في سن المدرسة يقضي في مدرسته زمنا أطول من الزمن الذي يقضيه في بيته ، هذا إذا اعتبرنا فترة النوم خارج الزمن الذي يقضيه الطفل أو الشاب مع أهله . ومعنى هذا أن المدرسة تلعب دورا ضخما في حياة الجيل الصاعد .

وبوسع المعلم أن يلعب دورا كبيرا في رفع مستوى الصحة النفسية ، وفي تدعيم الروح المعنوية لأجيال من الأبناء . على أن كفاية المعلم في هذا الميدان تتوقف على شرطين جوهريين :

الشرط الأول هو مدى صحته النفسية . فقد ثبت أن العلم وحده لا يكفي أبدا في تكوين معلم صالح ، بل أن العلم قد يكون مصدرا يستمد منه المعلم المضطرب تبريرات لاضطرابه في التفكير والتصرف والتعامل ، وإنما الاتزان الانفعالي وما يقترن به من صفات النضج العاطفي ، والتوافق الاجتماعي ، والموضوعية في التفكير هو دعامة الصحة النفسية . والعلم من حيث هو مجموعة من المعارف عن الحياة التي نحياها لا يكون أداة صالحة إلا في إطار الصحة النفسية . على أن الصحة النفسية أمر نسبي ، ولا يخلو إنسان من قدر من الصراعات الداخلية ، والمتاعب الواقعية . هذه الصراعات والمتاعب تستنفد قدرا من الطاقة اللازمة لعملية التوافق في مجال المجتمع والعمل والأسرة . ولا يعتبر المرء مريضا نفسيا إلا إذا أصبح يعاني في تفكيره وسلوكه واستجاباته الانفعالية وشخصيته بصفة عامة من صعوبات تبلغ حد الشذوذ .

وقد ثبت بالتجربة أن المعلم الذي يعاني من صعوبات في التوافق مع تلاميذه ، يعاني في الوقت نفسه من صعوبات في التوافق مع زملائه ورؤسائه وزوجته وأبنائه . وهذا يدل على أن التوافق الاجتماعي مظهر خارجي للنشاط النفسي كله ، وهو وحدة لا تتجزأ . فإذا اختلت هذه الوحدة اختلت عمليات التوافق في أي ميدان من ميادين السلوك .

وقد يعاني المرء من صعوبات نفسية ، ولكن هذه الصعوبات لاتعوقه عن تحقيق قدر كاف من التوافق الاجتماعي إذا كان حاصلا على قدر من الوعي بهذه الصعوبات . ولذلك فالمعلم الذي يعي مشاكله النفسية يستطيع أن يحتفظ بكفايته في عملية التعليم ، إلا أنه يبذل في سبيل ذلك جهدا عصبيا أكبر من الجهد الذي يبذله زميله المعافي ، ويعاني توترا قد يحتمله بعض الوقت ولا يحتمله كل الوقت .

والمعلمون يكونون جيشا مدنيا ضخما ، جيشا متغفلا في كل مجتمع ، بل أنه متغفل في كل عقل وفي كل قلب . ولا يمكن أن نضمن مستوى

طيبا من الصحة النفسية في جمهوريتنا مالم نضمن مستوى طيبا منها في هذا الجيش العظيم . ومهما انفقنا من جهد ومال في هذا السبيل ، فان الثمار التي نجنيها تعوض أى جهد وأى مال . ومن الخطأ كل الخطأ أن نظن أن المشكلة الرئيسية في التعليم هى مشكلة التلاميذ ، وانما هى مشكلة المعلم فهو المحور الذى يدور حوله جهاز التعليم كله ، ولا سلامة للجهاز بغير صلابة المحور ومرونة دورانه .

وعلاج المشاكل التى يعانيتها المعلم عمل وقائى بالنسبة للأجيال التى يؤثر فيها . وبوسع السلطات التعليمية أن تقدم خدمة نفسية عميقة الأثر للمعلمين مباشرة وللمتعلمين بطريق غير مباشر ، لو أنها أدخلت تعديلا طفيفا على مهمة المفتش أو الناظر بحيث يصبح للمعلمين بمثابة أب روحى مسئول عن حياة المعلمين بقدر ما هو مسئول عن المستقبل العلمى للتلاميذ . وبوسع السلطات التعليمية كذلك أن تجعل في خطة التعليم ذاتها نظاما يقضى بمناقشة مشاكل المعلمين الشخصية وبخاصة المبتدئين منهم مع اخصائيين ومسؤولين من كبار رجال التعليم ، وليس بوسعنى في هذا المقال أن أضع مشروعا مفصلا للخدمة النفسية للمعلمين ، وأعتقد أن الاصبوب أن أترك هذا الامر للمسؤولين عن التعليم أنفسهم وانما ألتج على أن خدمة التلاميذ نفسيا لا طائل من ورائها بدون تقديم نفس الخدمة أو أكثر منها للمعلمين .

والشرط الثانى من شروط كفاية المعلم في ميدان الصحة النفسية المدرسية هو قدرته على فهم نفسيات الذين يعلمهم . واعتقد أن المقوم الاساسى من مقومات التوافق الاجتماعى هو البصيرة السيكولوجية ، وكلما تعقدت مواقف التوافق ، كلما زادت الحاجة الى بصيرة سيكولوجية أعمق . وموقف التعليم موقف غاية في التعقيد . فالمعلم في فصله يحمل في ذاكرته وقلبه رصيد الحضارة كلها ، واهداف الدولة في مجموعها ، ومطامح الآباء ، وآمال الابناء ، وهو يتلقى في فصله ضربات المحرومين المأفونين من التلاميذ ، كما يحمل أعباء الحب الذى يوجهه نحوه تلاميذ آخرون . انه أشبه بشاشة السينما يعكس عليها التلاميذ كافة مشاعرهم التى أتوا بها من بيوتهم ، وعليه أن يفهم حقيقة هذه المشاعر ، ويميز فيها بين المشاعر الناتجة عن سلوكه هو وبين تلك المتولدة عن ظروف البيئة التى يعيش فيها التلاميذ . . ان دور المعلم لا يختلف في جوهره عن دور المحلل النفسى الذى يجعل من نفسه هدفا للمشاعر الكامنة حتى يكتشف جذورها ويوجه أصحابها نحو النضج واكتمال النمو المتزن .

والبصيرة السيكولوجية تكوين نفسى معقد غاية التعقيد ، ولكنه تكوين قائم فعلا في شخصية كل منا ولكن بدرجات متفاوتة . وقد أثبتت البحوث الحديثة أن الناس كما يختلفون من حيث القدرة العقلية العامة (أى الذكاء بمفهومه العلمى) ، ومن حيث القدرات والمواهب الخاصة ، فهم يختلفون كذلك من حيث القدرة على ادراك سلوك الآخرين ، وتأويل هذا السلوك تأويلا صحيحا ، وفهم العوامل النفسية العميقة التى يعبر عنها هذا السلوك . وقد أثبتت هذه البحوث أنه على الرغم من أن الذكاء يلعب دورا هاما في البصيرة السيكولوجية ، الا أن العامل الاساسى فيها هو الاتزان الانفعالى أو - بتعبير آخر - الصحة النفسية . وتبين من البحوث كذلك أن البصيرة السيكولوجية عنصر اساسى في التوافق

الاجتماعى فى أى ميدان من ميادين التفاعل الاجتماعى ، ومن بينها ميدان التعليم .

ولن أحاول فى مقالى هذا أن أفصل القول فى مقومات البصيرة السيكولوجية ، ولعلى أعالج هذا الموضوع فى مقام آخر ولكن الذى يعينى فى هذا المقام بصفة خاصة هو الإجابة على السؤال الآتى :

كيف السبيل الى تعميق البصيرة السيكولوجية بين جمهور المعلمين ؟
الواقع أن هنالك عدة سبل :

السبيل الاول هو اختيار المعلمين اختيارا شخصيا دقيقا . وأن تضمن طرق الاختيار وسيلة دقيقة لاكتشاف عمق البصيرة السيكولوجية لدى المرشحين لوظائف التعليم .

السبيل الثانى هو ضمان السلامة النفسية للمعلمين ، طالما ان السلامة النفسية هى بمثابة الاطار الضرورى للادراك الاجتماعى السليم . والسبيل الاخير هو التدريب المباشر على ادراك الآخرين ، وادراك انفسنا والكشف عن الاضطرابات النفسية الكامنة خلف مختلف المظاهر السلوكية ، ولست أطلب من الدولة أن تجعل من المعلمين جميعا اخصائيين نفسيين فهذا أمر على الرغم من عدم جدواه مستحيل التحقيق ، ولكننى أطلب أن تتضمن مناهج التدريب فى كليات التربية والمعلمين ، وفى حلقات التدريب التى تعقدتها ادارة التدريب دروسا نظرية وعملية فى ديناميات التفاهم الاجتماعى وطرق الحكم على الصحة النفسية واكتشاف الاستعدادات المرضية .

والى أن يتم لنا وضع خطة قابلة للتنفيذ أقدم فى هذا المقام مجموعة من العناصر التى ينبغى أن نتنبه لها عندما نتعرض للحكم على أى شخص نتعامل معه سواء اكان زميلا أو رئيسا أو تلميذا . هذه العناصر عبارة عن عينات من السلوك الواقعى أو هى أحكام مستمدة من ملاحظتنا للسلوك الواقعى . وكلما كانت أحكامنا قائمة على ادراك واقعى لسلوك فعلى كانت أكثر دلالة على حقيقة الشخص الذى تتصدى للحكم عليه . ويجب أن نتذكر أن هذه قائمة مؤقتة فلا زالت فى حاجة الى تفصيل وإضافة ولكننى أعتقد أنها أساس صالح لبداية اتجاه جديد فى التعامل الاجتماعى فى ميدان التربية ، وأفضل أن يقوم رجال التربية بمناقشتها وتحديثها على ضوء تجاربهم الواقعية فى المدارس التى بعد عهدها .

علامات على نقص النضج الانفعالى

- ١ - العجز عن ضبط النفس .
- ٢ - سيادة النشاط الحركى الموزع على النشاط ذهنى ، والعجز عن تحكيم الثانى فى الاول - هذا العجز يؤدى دائما الى ما يعرف بالنزعة الاندفاعية .
- ٣ - التعبير عن العدوان على نحو مدمر للذات أو لما يتصل بها من ممتلكات أو كل شىء عزيز على الفرد نفسه .

٤ - الاستمتاع بالخضوع للناس وتقبل الظلم طواعية أو بدون مقاومة
٥ - التورط في علاقات سادية مازوشية : علاقات تكشف عن الدافع الى التعذيب والعذاب .

٦ - شدة التعلق العاطفى بأفراد من نفس الجنس ويمكن أن تكشف عن هذه العلامة في تأخر الشخص في الزواج ، لتفضيله مصاحبة الرجال واعراضه عن مصادقة النساء . أما اذا كان الامر يتعلق باشباع جنسى كتأديته واجب دون الدخول في علاقات عاطفية مستقرة والولع بالمغامرات الغرامية أكثر من الاهتمام بتحقيق السعادة الشخصية فى هدوء واتزان واستقرار فهذه أمور يمكن اكتشافها في يسر من معرفة تاريخ حياة الشخص الذى تدرسه .

٧ - الشعور بالاضطهاد دون مبرر .

٨ - عدم التناسب بين الانفعال ومثير ذلك الانفعال .

٩ - التصور الذاتى :

(أ) فى الانفعال توقف الشخص عن العمل مثلاً نتيجة غضب أو غيظ يستمر بعد فوات السبب الذى أحدثه .

(ب) فى التفكير تسلط فكرة على الذهن لمدة طويلة بعد انقضاء المناسبة
(ج) فى التصرف الحركى العجز عن تأدية عمل يدوى جديد نتيجة التأثير بعمل كان الشخص يقوم به قبل ذلك .

١٠ - ضعف المثابرة . التنقل من نشاط الى آخر دون الوصول بالعمل الى نهايته . عدم الاستقرار فى وظيفة واحدة والتنقل من وظيفة الى أخرى بعد فترة قصيرة .

١١ - شدة الاعتماد على الغير ، والمغالاة فى الطلب دون الاعطاء

١٢ - شدة الغيرة من الآخرين .

١٣ - الطموح الخيالى أى التطلع الى أهداف مستحيلة التحقيق ، أو تضييع الوقت فى رسم الخطط والحديث عن الأهداف دون اتخاذ الخطوات العملية لتحقيقها .

بعض علامات النضج العقلى

١ - البراعة فى التصرف فى المواقف الاجتماعية .

٢ - البراعة اليدوية .

٣ - كثرة الاهتمامات العقلية وتنوعها وكثرة الهوايات .

٤ - القدرة على التعبير اللغوى قولاً وكتابة . ويجب فى حكمنا على هذه القدرة أن تقارن بين الالفاظ المجردة الجوفاء التى تدل على ضحالة

تفكير المتحدث ، وبين الالفاظ ذات الدلالات الواضحة الملموسة ، وهى دليل على أن المتحدث يفهم ما يقول ويعنى كل لفظ . ويدرك دلالاته ادراكا واضحا . ودليل على أن طموحه الفكرى يستند الى رصيد واقعى

٥ - القدرة على تفهم اللغة ، وتلخيص مايقال وتذكر أهم عناصر ما يقال .

٦ - القدرة على تعلم نشاط جديد، والتحسين المطرد فى المهنة أو الهواية

٧ - النجاح الدراسى بدون التضحية بالتلقائية ، وبدون اندفاع عنيف فى التنافس ، اندفاعا يحقق النجاح على حساب الوئام الاجتماعى .

التمييز في التربية

للاستاذ نجيب يوسف بدوي
بالشعبة القومية العربية لليونسكو

أصدر المؤتمر العام العاشر لليونسكو الذي انعقد في باريس في نوفمبر عام ١٩٥٨ قراراً يقضى بأن تتقدم اليونسكو للدول الاعضاء فيها بتوصيات وبم شروع ميثاق دولي لمنع التمييز في التربية . ويهدف هذا القرار الى مكافحة التمييز في التربية بمختلف مظاهره سواء أكان هذا التمييز قائماً على أساس السلالة أو اللون أو الجنس أو الدين أو اللغة أو بسبب الاصل الاجتماعي أو الثروة أو قائماً على غير ذلك من الاسس والاسباب .

وهذا القرار الذي وافق عليه مندوبو ٨١ دولة - هي الدول الاعضاء في المنظمة - على جانب كبير من الاهمية لانه يتعلق بحياة الملايين من الاطفال في مختلف الاقطار، الذين لاتتاح لهم في التربية نفس الفرص التي تتاح لغيرهم . وظهرت الحاجة الى ضرورة المبادرة الى مواجهة هذه المشكلة وحلها على نطاق دولي بعد أن اتضح أن عدم تكافؤ الفرص في التربية لا يزال قائماً بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة في كثير من أنحاء العالم .

ويجب أن نفرق بين نوعين من التمييز في التربية : التمييز المقصود ، والتمييز غير المقصود . التمييز المقصود يكون نتيجة سياسة مرسومة وخطة مقررّة . أما التمييز غير المقصود فيكون نتيجة عوامل اقتصادية أو تاريخية أو اجتماعية أو سياسية . فالتعصب ضد طائفة أو جماعة معينة بوضع تشريعات تحد من فرص تعليم أبنائها يعد تمييزاً مقصوداً . أما التمييز الذي نجده في البلاد الحديثة النمو التي لم تستطع توفير التعليم لكافة أبنائها فهو تمييز غير مقصود لانه يرجع لقلة مواردها وضعف امكانياتها . وكلا النوعين من التمييز ينبغي مكافحته والعمل على ازالة أسبابه .

ومن أهم أهداف الامم المتحدة والمنظمات المتخصصة المتفرعة منها محاربة التمييز بمختلف مظاهره . وينص على مبدأ عدم التمييز دستور الامم المتحدة ودستور منظمة اليونسكو والاعلان العالمي لحقوق الانسان . فجاء في المادة الاولى من دستور الامم المتحدة أن من أهدافها : « تحقيق التعاون بين شعوب العالم في حل المشكلات الدولية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعمل على تشجيع احترام حقوق الانسان وكفالة الحريات الاساسية للجميع دون تمييز بسبب العنصر أو الجنس أو اللغة أو الدين » .

وتنص المادة الاولى من الميثاق التأسيسي لليونسكو على أن : « تأخذ المنظمة على نفسها العمل على صيانة السلام والامن بتوثيق التعاون بين الامم

عن طريق التربية والعلم والثقافة ، عساها أن تؤمن بذلك احترام العدالة والقانون وحقوق الانسان والحريات الاساسية التي أقرها ميثاق الامم المتحدة لكافة الشعوب ، احتراماً يشمل جميع الناس دون تمييز بسبب العنصر أو الجنس أو اللغة أو الدين .

وتنص المادة الثانية من الاعلان العالمي لحقوق الانسان على أنه : « يحق لكل فرد أن يستمتع بجميع الحقوق والحريات المنصوص عليها في هذا الاعلان دون تفرقة أو تمييز من أى نوع ، كالتمييز بسبب السلالة أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسى أو غيره من الآراء أو الاصل القومى أو الاجتماعى أو الثروة أو المولد أو غير ذلك من الاوضاع .

وبالنسبة للتربية بالذات تنص المادة السادسة والعشرون من هذا الاعلان على أن « لكل انسان الحق في التعليم . ويجب أن يكون التعليم مجانياً في مراحله الاولى والاساسية على الاقل ، وأن يكون التعليم الاولى الزامياً والتعليم الفنى والمهنى فى متناول الجميع وأن يتاح التعليم العالى للجميع على السواء ، على أساس الجدارة والكفاية .

وهناك لجنة خاصة متفرعة من الامم المتحدة لمنع التمييز وحماية الاقليات . وقد أعادت هذه اللجنة برامج واسعة النطاق لمحاربة التمييز بمختلف أشكاله وصوره . وبذلت جهوداً صادقة في سبيل القضاء على التمييز في ميادين العمل والاقامة والهجرة . . . ووضعت أسس التوصيات والاتفاقيات الدولية التى تكفل صيانة هذه الحقوق والحريات الاساسية . ثم توفرت هذه اللجنة أخيراً على دراسة مشكلة التمييز في التربية ، وأعدت في هذا الموضوع تقريراً ضافياً قدمته لمنظمة اليونسكو . وهذا التقرير عبارة عن دراسة مقارنة عالمية المجال لأنواع التمييز في التربية . وقد صنفت فيه أشكال التمييز في التربية على أساس أنواع التمييز التى نهى عنها الاعلان العالمى لحقوق الانسان . وذيل هذا التقرير بمقترحات مقدمة لليونسكو وللدول الاعضاء فيها تتضمن وسائل مكافحة التمييز في التربية . وهذا التقرير هو الذى اعتمدنا عليه أساساً في هذا المقال .

أنواع التمييز في التربية

١ - التمييز بسبب السلالة أو اللون

يتمثل التمييز في التربية على أساس السلالة أو اللون في كثير من المستعمرات السابقة والبلاد الواقعة تحت الوصاية في افريقية ، في كينيا وتنجانيقا والكنغو وغرب افريقية . . . حيث تنتشر الامية بين السكان الوطنيين ، وحيث تخصص مدارس لابناء السود وأخرى لابناء البيض . وهذا التمييز مقصود . فهو نتيجة خطة مرسومة وسياسة مقررة تهدف الى تأخير اليقظة القومية في المستعمرات . وقد كان خوف البيض من فقدان الامتيازات التى يتمتعون بها في الدول الافريقية ورغبتهم في استغلال الوطنيين واستثمار مواردهم واشفاقهم من أن يطالب المتعلمون منهم بحقوقهم في الحرية

والاستقلال والحياة الكريمة ، من أهم العوامل التي أدت الى حرمان السود من التعليم أو تعليمهم تعليما ناقصا . وهذه السياسة تؤدي على مر الزمن الى تأكيد الفوارق بين البيض والسود ، ثم القول بنقص كفاية السود ! مع أنه لو أتيحت لهم فرص عادلة للتعليم لما كان هناك محل للقول بتفوق البيض وتخلف السود .

ويتمثل التمييز القائم على السلالة أو اللون بشكل واضح في اتحاد جنوب افريقية حيث يعد التمييز في التربية بين الاوروبيين من ناحية والسكان الاصليين من البانتو وغيرهم من الملونين والاسيويين من ناحية أخرى سياسة تقليدية متعمدة . فمن بين جملة سكان الاتحاد البالغ عددهم نحو ١٢ مليون نسمة ، يكون الوطنيون (البانتو) نحو ٦٧٥ ٪ والاوروبيون ٢١ ٪ والملونون ٨٥ ٪ والاسيويون ٣ ٪ ولكل طائفة من هذه الطوائف مدارسها الخاصة . ولا يسمح للأطفال السود والبيض بالانتظام في مدرسة واحدة . وتختص حكومة الاتحاد بتعليم أبناء البيض والملونين والاسيويين . أما تعليم أبناء السود (البانتو) فمن اختصاص الادارة الخاصة بشئون الوطنيين . والتعليم بالنسبة لاولاد البيض الزامي حتى سن السادسة عشر ، أما بالنسبة لابناء السود فالتعليم ليس الزاميا ومعظم مدارسهم أقامتها الارشاليات . وفرص مواصلة التعليم في المراحل الثانوية والعالية غير ميسرة الا للبيض . أما السود فغالبا ما يقتصر تعليمهم على المرحلة الاولى . ولا تزيد نسبة القادرين منهم على القراءة والكتابة على ٥ ٪ . والمناهج في مدارس البيض أرقى منها في مدارس السود ، التي أدى ازدحامها الى جعل الدراسة فيها على فترتين . ومستوى مدارس البيض أعلى من مستوى مدارس السود . فعلى حين يخص التلميذ من البيض ٤٣ دولارا في السنة ، يخص التلميذ من الوطنيين ١٠ دولارات . وهذا النوع من التمييز في التربية تمييز مقصود . وهو جزء من مشكلة التمييز العنصري التي تتخذ شكلا متطرفا يسود الحياة العامة في اتحاد جنوب افريقية .

وفي الولايات المتحدة الامريكية تمييز من نوع آخر ضد الزنوج الذين يكونون نحو ١٠ ٪ من سكان الولايات المتحدة ويكثر وجودهم بصفة خاصة في الولايات الجنوبية . وهذا التمييز غير مقصود من جانب الحكومة التي يحرم دستورها التمييز وتنص قوانين التعليم فيها على أن التعليم الاولى لجميع الاطفال الزامي دون تمييز بسبب السلالة أو اللون . وجميع الاطفال البيض والسود الذين في سن الالزام ملتحقون بالمدارس . غير أن نسبة الزنوج تتناقص تدريجيا في مراحل التعليم الثانوي والعالي ، فلا تتعدى نسبتهم في التعليم العالي ٣ ٪ والى ما قبل عام ١٩٥٤ كان أبناء السود يشتركون مع أبناء البيض في مدارس واحدة ابتدائية وثانوية في ٣١ ولاية من بين الولايات الـ ٤٨ التي كانت تتكون منها الولايات المتحدة الامريكية . أما الولايات الـ ١٧ الباقية - التي تضم نحو ثلث سكان الولايات المتحدة - فكانت فيها مدارس خاصة بأبناء السود وأخرى لابناء البيض ، ولا يسمح للزنوج بالالتحاق بمدارس البيض . وعلى أثر الحكم الشهير الذي أصدره القاضي جستن وارن رئيس المحكمة العليا في عام ١٩٥٥ الذي يقضي بأن التفرقة العنصرية في التربية تتعارض مع دستور الولايات المتحدة وقوانينها أخذت حدة التمييز العنصري تخف . ولم تأت نهاية عام ١٩٥٦ حتى كانت

١٢ ولاية من بين الولايات الـ ١٧ قد ألغت التمييز العنصري من مدارسها ، فأصبحت تقبل أبناء السود وأبناء البيض جنبا الى جنب .
ومن سخرية القدر أن ألمانيا التي بلغ فيها التعصب العنصري إبان حكم النازي حد الهوس، والتي اضطهدت الاجناس الاخرى وادعت أن الجنس الأري سيد الاجناس ، تعاني اليوم من مشكلة غريبة هي مشكلة الاطفال الملونين الذين أتوا من اختلاط جنود الاحتلال بالفتيات الالمانيات . وقد بدأ أول جيل من هؤلاء الاطفال الملونين يصل الى المدارس (في المانيا الاتحادية) عام ١٩٥٢ . وهم يتلقون العلم جنبا الى جنب مع الاطفال البيض دون تفرقة أو تمييز .

٢ - التمييز بسبب الجنس

ان تعليم البنات في معظم أنحاء العالم أقل انتشارا من تعليم البنين ، ونسبة المتعلمين بين الرجال أعلى منها بين النساء . وهناك اختلافات كبيرة في درجة انتشار التعليم بين البنات في مختلف الدول . فنسبة المتعلمات في دول أوروبا وأمريكا الشمالية بوجه عام أعلى منه في دول افريقية وآسيا وأمريكا اللاتينية . وفي البلاد التي تأخرت في الاعتراف للمرأة بحقوقها ، كالبلاد العربية نسبة المتعلمات ضئيلة ، وتختلف من بلد الى آخر ، فنسبة المتعلمات في لبنان والجمهورية العربية المتحدة أعلى منها في المملكة العربية السعودية والمملكة الليبية . كما أن نسبة المتعلمات في المدن أعلى منها في الريف .

وهناك اختلافات كبيرة في نسبة المتعلمات في مراحل التعليم المختلفة . وكلما ارتفعنا في السلم التعليمي تناقص عددهن تدريجيا . فنسبة الفتيات في التعليم العالي أقل منها في التعليم الثانوي . ونسبتهم في التعليم الثانوي أقل منها في التعليم الابتدائي . وإذا كانت الاحصاءات تشير الى أن نسبة الفتيات في التعليم العالي في معظم الدول أقل من نسبة البنين ، فان هذه الاحصاءات نفسها تبين أن نسبتهن مرتفعة بوجه عام في معاهد اعداد المعلمين ويبدو التمييز في تعليم البنات بصفة خاصة في التعليم الفني والمهني ، سواء أكان هذا التمييز من حيث فرص الالتحاق بهذا النوع من التعليم أو من حيث المواد التي تدرس . فنسبة البنين في التعليم الفني والمهني أعلى من نسبة البنات . كما أن هذا النوع من التعليم يعد البنين ليثسقوا طريقهم في الحياة ويزاولوا الحرف المختلفة ، على حين أنه يعد البنات غالبا لشئون المنزل فتزداد العناية في تعليمهن بالمواد النسوية .

وهذا التمييز بين الاناث والذكور تمييز غير مقصود غالبا . ويرجع لأسباب تاريخية واجتماعية ودينية . وقد يرجع لقلة الموارد التي تنفق على التعليم ، أو للتقاليد التي كانت تفرق بين الرجل والمرأة ، ولا تعطى للمرأة نفس الحقوق التي تعطىها للرجل ، ولا تتيح لها في التربية والتعليم نفس الفرص . وما زال المجتمع ينظر الى تعليم الرجل على أنه أهم من تعليم المرأة .

وتعمل الدول المختلفة جاهدة على منع هذا التمييز وتحقيق المساواة بين الذكور والاناث في فرص التعليم ، وبصفة خاصة في المرحلة الاولى ، مرحلة الالزام التي يكون التعليم فيها اجباريا للجميع بنين وبنات على السواء . وكثيرا ما تجمع البنين والبنات مدارس واحدة مشتركة . ولا يعد وجود

مدارس خاصة للبنات وأخرى للبنين في حد ذاته تمييزاً ، على حين أن وجود مدارس خاصة للبيض وأخرى للسود - مهما كان مستوى هذه المدارس واحداً - يعد ولا شك تمييزاً صارخاً .

٣ - التمييز بسبب الدين

يتضمن التمييز في التربية على أساس الدين أمرين : أولهما ، عدم تكافؤ الفرص في الالتحاق بأنواع المدارس الخاصة المختلفة وذلك بوضع قيود تحد من قبول طوائف دينية معينة في بعض المدارس . وثانيهما ، بتعلق بتعليم الدين في المدارس .

أولاً : التمييز في القبول في المدارس على أساس الدين :

على الرغم من أن معظم الدول تحرم قوانينها التفرقة في فرص الالتحاق بمراحل التعليم العام على أساس الدين ، فإن اختلاف الدين قد يقف أحياناً حائلاً دون الالتحاق بالمدارس الخاصة ، ولا سيما إذا كان الضغط على هذه المدارس شديداً والمتقدمون للالتحاق بها أكثر من الأماكن الخالية .

ويتخذ عدم تكافؤ الفرص في التربية على أساس الدين مظاهر مختلفة منها أن كثيراً من المدارس المسيحية التي تشرف عليها الكنيسة في ألمانيا وإنجلترا تضع القيود التي تحد من قبول اليهود في هذه المدارس . وفي الولايات المتحدة تتبع بعض المعاهد الخاصة - غير الحكومية - نظام الحصص ، فتخصص لكل طائفة حصة معينة لا تتجاوزها . وفي الهند كان التمييز في التربية على أساس الدين يتخذ مظهر الحرمان الصريح لبعض الطوائف الكريهة مثل المنبوذين . وكانت تخصص لهم مدارس خاصة بهم . وفي السنوات الأخيرة خفت حدة التمييز المقصود في تعليم الطوائف والطبقات في الهند .

ثانياً : تعليم الدين في المدارس :

من الدول من تسمح بقيام تعليم ديني خاص إلى جانب نظام تعليمها العام ومن أمثلة هذا التعليم الديني ، الأزهر في الإقليم المصري ، ومدارس الفريز في فرنسا ومدارس الطوائف الدينية في كندا والولايات المتحدة ، ومدارس الأرساليات في البلاد المتخلفة .

ومن الدول من تجعل الدين مادة مقررة في خطة الدراسة ، ومنها ما لا يقرر تعليم الدين في مدارسها . والدول التي تجعل الدين مادة مقررة ضمن مناهجها :

(١) أما أن تجعل تعليم الدين إجبارياً ، فيكون مادة من مواد الامتحان ، كما في الجمهورية العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية وباكستان واليمن .

(٢) أو تجعل تعليمه إجبارياً بالنسبة لطائفة خاصة ، واختيارياً بالنسبة للطوائف الأخرى ، كما هو الحال في مدارس العراق وأفغانستان وإيطاليا وأسبانيا والدانمرك والسويد .

(٣) أو تجعل تعليمه اختيارياً كما هو الحال في مدارس ألمانيا الاتحادية وبولندا ورومانيا والمجر وبلغاريا وغيرها من دول شرق أوروبا .

ومن الدول من لا يقرر تعليم الدين فى مدارسہ ، كما فى الاتحاد السوفيتى

٤ - التمييز بسبب الاصل الاجتماعى أو الثروة

ليس من شك فى أن للعوامل الاقتصادية دخلا كبيرا فى اختلاف نسبة المتعلمين من مختلف طبقات المجتمع فى مختلف مراحل التعليم . فابناء العمال والفلاحين يكتفون عادة من التعليم بأدنى مراحلہ ، وكثيرون منهم لا يواصلون تعليمهم لقلّة دخلهم وتهافتهم على مزاولة حرفة أو مهنة يرتزقون منها . أما أبناء الاغنياء والطبقة الراقية فقادرون على مواصلة تعليمهم . وعلى ذلك يرجع التمييز فى التربية بسبب الاصل الاجتماعى أو الثروة الى عجز أبناء الطبقة الكادحة عن مواصلة التعليم لنهايته ، وقدرة أبناء الاغنياء على مواصلة التعليم الثانوى والجامعى . ولذلك يزداد التمييز فى التربية بين طبقات المجتمع وضوحا فى التعليم الثانوى والتعليم العالى . أما فى المرحلة الاولى فقد أخذت معظم الدول فى تعميم التعليم الاولى المجانى وتوحيده . ولا شك فى أن وجود مدرسة واحدة مشتركة للجميع فى مرحلة الالتزام يعد من أهم العوامل التى تساعد على ايجاد التقارب وازالة الفوارق بين أبناء الامة الواحدة .

وتعانى كثير من دول العالم من مشكلة عدم تكافؤ الفرص فى التربية بسبب الاصل الاجتماعى أو الثروة ، وهى المشكلة التى تتمثل فى تناقص نسبة أبناء الطبقات العاملة تدريجا كلما ارتقينا السلم التعليمى . ومن أكثر الدول التى كانت تعاني من التمييز بين الطبقات الهند . وبعد أن أعلن استقلالها ، نص دستورها فى نوفمبر عام ١٩٤٦ على ألا يحرم مواطن من الالتحاق بأى معهد من معاهد العلم على أساس طبقته . وترتب على ذلك ازدياد عدد التلاميذ الذين ينتمون الى طبقات متأخرة أو فقيرة حتى بلغ عددهم فى عام ١٩٥٣ نحو ثمانية ملايين منهم نحو ٦٥٠ مليونا من البنين ، ومليون ونصف من البنات .

وتظهر مشكلة التمييز فى التربية بين الطبقات بوضوح فى البلاد الحديثة النمو ذات الموارد المحدودة ، التى لم تستطع توفير التعليم لكافة أبنائها ، والتى ترتفع فيها نسبة الامية ، ولا يتاح التعليم الجامعى فيها الا لقلّة ضئيلة . غير أن التمييز فى التربية الذى يقوم على أساس طبقى ، غير قاصر على الدول الصغيرة أو الدول ذات الموارد المحدودة ، بل انه قائم كذلك فى الدول الكبيرة ذات الموارد الضخمة . ويصور أحد الكتاب الفرنسيين هذه لمشكلة فى بلده بقوله : « ان طلاب الجامعات يعكسون صورة مقلوبة لنظام الطبقات فى المجتمع فالطبقة العاملة التى تمثل ثلثى الشعب لا تغذى الجامعات الا بنسبة ١/٩ طلابها . على حين أن الثلث الباقي من الطبقة المتوسطة والراقية يمد الجامعات ب ٨/٩ طلابها . ومعنى ذلك أن الكفايات تنتخب من ثلث المجتمع ، وتحرم الأمة من الانتفاع بالكفايات التى كان من الممكن أن تنتخب من الطبقة العاملة التى تكون ثلثى الشعب » . وتتمثل مشكلة عدم تكافؤ الفرص فى التربية بين طبقات المجتمع - كما صورها هذا الكاتب - فى كثير من الدول الغربية كالدانمرك والسويد والمانيا والولايات المتحدة الامريكية ، التى يعد مستوى الدخل فيها مرتفعا ، ونظام التعليم فيها مثاليا .

وتحاول حكومات كثير من الدول جاهدة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص فى

التربية للطبقات الكادحة وتعويضها عن الحرمان الذي لقيته في الماضي ، بالعمل على تمثيلها في التعليم الثانوى والتعليم العالى على قدم المساواة مع غيرها من الطبقات . وهى تعمل على اتاحة الفرص المتكافئة لمختلف الطبقات بوسائل شتى . ومن هذه الوسائل : التوسع فى انشاء المدارس الثانوية والجامعات ، والعمل على تعزيز امكانيات المدارس والجامعات القائمة لتستوعب عددا أكبر من الطلاب . الغاء المصروفات المدرسية أو تخفيضها . منح المجانية للمتفوقين أو منحهم معاونات مالية أو مكافآت تشجيعية .

ويبدو أن دول شرق أوروبا لا تعاني من مشكلة التمييز فى فرص التربية التى تتاح لمختلف طبقات المجتمع ، بالدرجة التى تعاني منها دول الغرب . فقد قطعت بولندا والمجر وتشيكوسلوفاكيا وبلغاريا شوطا كبيرا فى محاربة التمييز فى التربية بين الطبقات وفى تقريب الفوارق بينها ، وأتاحت الفرص لابناء العمال والفلاحين لمواصلة تعليمهم الثانوى والعالى . ومن أهم الوسائل التى لجأت اليها هذه الدول ، التوسع فى مجانية التعليم لابناء الطبقات العاملة . وفى رومانيا ينص قانون التعليم على تخصيص ٥٠ ٪ من الاماكن فى التعليم الثانوى لابناء العمال والفلاحين . أما الاتحاد السوفيتى فقد اتخذ خطوة حاسمة للقضاء على التمييز فى التربية على أساس الاصل الاجتماعي أو الثروة ، فقرر ابتداء من سبتمبر عام ١٩٥٦ الغاء المصروفات المدرسية من جميع معاهد العلم ، وبذلك أصبح التعليم بالمجان فى جميع مراحله .

٥ - التمييز بسبب اللغة

تعتبر مشكلة التمييز فى التربية بسبب اللغة جزءا من مشكلة أكبر هى مشكلة تعليم الاقليات والجماعات ذات الميراث الثقافى واللغوى الخاص الذى يميزها عن بقية السكان . وهى مشكلة معقدة متشعبة الجوانب ، ذلك لان جعل التعليم بلغة واحدة اجبارية وتحريم التعليم بلغة أقلية أو جماعة متميزة تسكن فى نفس الدولة ، قد يعد تمييزا ضد هذه الجماعة . كما أن حرمان أبناء الاقلية من تعلم لغة الاغلبية - وهى اللغة التى تسمح لهم بمواصلة مراحل التعليم - يعد تمييزا . ويعد تمييزا أيضا حرمان أبناء الاقلية من دخول مدارس الاغلبية ، أو اذا كان مستوى مدارسهم أقل من مستوى مدارس الاغلبية . ومن ناحية أخرى - لكيلا يعد تعليم الاقليات بلغاتها تمييزا - يجب أن تكون مراحل التعليم فى مدارسها مناظرة لمراحل التعليم العام من حيث المستوى والخطط والمناهج . وأن تشرف الدولة على هذه المناهج ، وأن تزداد العناية فيها باللغة القومية .

وفى بعض الدول أكثر من لغة واحدة رسمية كما هو الحال فى سويسرا وبلجيكا والاتحاد السوفيتى . وفى سويسرا الالمانية والفرنسية والابطالية لغات قومية . وتستخدم هذه اللغات فى التعليم . فيغلب أن يكون التعليم بالالمانية فى المدارس الواقعة فى شمال سويسرا ، وبالفرنسية فى المدارس الواقعة فى غربها ، وبالابطالية فى المدارس الواقعة فى جنوبها . وفى بلجيكا يستخدم فى التعليم لغات ثلاث هى الهولندية والفرنسية والالمانية . وللتلاميذ مطلق الحرية فى اختيار المدرسة التى تعلم بلغتهم . غير أن الاقبال على المدارس التى تعلم باللغة الفرنسية كلغة أصلية يفوق الاقبال على المدارس التى تعلم

بالحولندية أو بالألمانية • والتعليم في الاتحاد السوفييتي باللغات الوطنية •
وهناك نحو ٢٠٠ لغة معترف بها ويجرى التعليم بها. ولا يكره أحد على تلقي
العلم بلغة غير لغته الأصلية • على أن اللغة الروسية هي اللغة الثانية إجباريا
- بعد اللغة المحلية - في جميع مدارس الاتحاد السوفيتي •

وفي دول شرق أوروبا ، نظرا لعدم تجانس السكان وشدة اختلاطهم
وتعدد لغاتهم ، كما هو الحال في بولندا ورومانيا والمجر وبلغاريا ،
وتشيكوسلوفاكيا تستخدم في التعليم لغتان أو أكثر ، على الرغم من أن هذه
اللغات لا تعد لغات رسمية • وتسمح هذه الدول للأقليات بالمحافظة على لغاتها
الأصلية واستخدامها في التعليم ، حرصا منها على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص
في التربية بالنسبة للأقليات •

وهناك لغات وطنية قديمة ، بعضها لغات فقيرة في ألفاظها وتعتبر لغات
متأخرة ، وبعضها ليس له شكل مكتوب ، ومن أمثلتها لغات الجماعات البدائية
المعاصرة كلغات الاستراليين القدماء ، والماوري في نيوزيلندا ، والهنود الحمر
في أمريكا ، والاسكيمو في شمال كندا ، والزنج في افريقية • فهل يحقق
تعليم أبناء هذه الجماعات بلغاتها الأصلية الغرض المنشود من الارتفاع
بمستوى حياة هذه الجماعات وإتاحة الفرص لها لتسهم في ركب الحضارة
الحديثة ؟ وهل يعد تعليم أبناء هذه الجماعات بغير لغاتها الأصلية تمييزا ؟
من المسلم به أن أفضل وسيلة لتعليم الطفل هي تعليمه بلغة أمه • ومن
المسلم به كذلك أن في التعليم باللغات الأصلية صيانة لهذه اللغات
والثقافات القديمة من الاندثار والضياع. وتعمل بعض الدول التي تضم بين
ربوعها جماعات بدائية على تشجيع تعليم أبناء الوطنيين في المراحل التعليمية
الأولى بلغاتهم الأصلية - الأمر الذي يتطلب توفير المدرسين الذين يتقنون
هذه اللغات - على أن يتاح لهؤلاء الأطفال تعليم اللغة الأجنبية السائدة حتى
يستطيعوا بها أن يواصلوا مراحل التعليم التالية ويشاركوا في الحياة المتحضرة.

٦ - التمييز الذي يتعرض له أهل الريف ، والرحل ، والبدائيون

من أوضح الأمثلة على التمييز غير المقصود في التربية التمييز الذي
بتعرض له أهل الريف ، والرعاة والبدو الرحل ، والجماعات البدائية المعاصرة
فهو يرجع لعوامل جغرافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تاريخية •

(١) التمييز الذي يتعرض له أهل الريف :

يتمثل عدم تكافؤ الفرص في التربية الذي يتعرض له أهل الريف في كثير
من أقطار العالم الزراعية • وليس من المبالغة في شيء القول بأن أهل
الريف في كل دول العالم لا تتاح لهم في التعليم نفس الفرص التي تتاح
لأهل المدن • لقد أدى نمو المدن واتساعها وازدهارها إلى ازدياد عدد
المدارس فيها • وفضلا عن أن كثافة المدارس في المدن أعلى منها في الريف ،
فإن المدارس الثانوية والعالية تكثر في المدن وتقل في الريف • كما أن
مستوى التعليم في مدارس المدن قد يكون أعلى من مستواه في مدارس
الريف •

وهذا التمييز غير مقصود ويرجع لعوامل جغرافية واقتصادية واجتماعية
وتاريخية • وتختلف مظاهره من قطر زراعي إلى آخر • فمن المناطق

الزراعية القليلة السكان أو البعيدة عن المواصلات مالم ينتشر فيه التعليم ولذلك ترتفع فيه نسبة الأمية . ويبدو أن لنظام ملكية الأرض وتوزيعها علاقة بمدى الاقبال على التعليم . فأبناء الفلاحين الذين يمتلكون الأرض التي يزرعونها ، يقبلون على التعليم ويوظفون عليه أكثر من أبناء العمال الزراعيين أو الأجراء الذين يحتاجون الى تشغيل ابنائهم للمعاونة في أعمال الحقل أو للحصول على أجورهم ، مما يؤدي الى كثرة انقطاع هؤلاء الأبناء عن الدراسة أو عدم مواصلتها .

وتحاول كثير من الحكومات العمل على توفير المدارس في الريف وتنسيق توزيعها بحيث تيسر التعليم للقرويين . وبعد أن أصبح التعليم الأولي الزاميا ومجانيا في كثير من الدول ، توجه العناية الى ترغيب أهل الريف في التعليم وتشجيعهم على الاقبال عليه بوسائل شتى منها تقديم وجبة غذاء للتلاميذ ، أو تقديم الكساء لهم أو منحهم المعاونات ...

(ب) التمييز الذي يتعرض له الرعاة والبدو الرحل :

ان تعليم أبناء السكان الرحل كالرعاة والبدو مشكلة في غاية الصعوبة ، لا بسبب بعدهم عن المدن وحسب ، بل لانهم ينتقلون دائما من مكان الى مكان . وتكثر الجماعات الرحل في الشرق الأوسط وفي مناطق المراعي الحارة والمراعي المعتدلة والباردة . ويواجه السكان الرحل نفس الصعوبات التي يواجهها أهل الريف مضافا اليها الصعوبات الناشئة من كثرة تجوالهم .

وقد عولجت مشكلة تعليم أبناء السكان الرحل بوسائل شتى أهمها :

١ - توفير المدارس المتنقلة التي تصحب القبائل في ترحالها ، كما هو الحال في الاقليم الشمالي من الجمهورية العربية المتحدة ، حيث يوجد نحو ٣٠ مدرسة متنقلة . وتوجد هذه المدارس المتنقلة كذلك في أفغانستان والمملكة العربية السعودية .

٢ - التوسع في انشاء الاقسام الداخلية في مدارس المدن القريبة من مواطن الجماعات الرحل ليلتحق بها أبناءهم . كما في كندا لتعليم أبناء الاسكيمو ، وفي شمال الاتحاد السوفيتي لتعليم أبناء الجماعات التي تسكن شمال سيبيريا .

٣ - انشاء مدارس خاصة مؤقتة لأبناء العمال الذين يهاجرون بأعداد وفيرة ويتجمعون في المزارع في موسم الحصاد . كما في الأرجنتين وغيرها من دول أمريكا الجنوبية . وهذه المدارس تنفض بانتهاء موسم الحصاد ، لتنعقد مرة أخرى في الموسم التالي .

(ج) التمييز الذي يتعرض له الجماعات البدائية المعاصرة :

تعيش كثير من الجماعات البدائية المعاصرة في الأمريكتين وأفريقية وأستراليا ونيوزيلندا . . ولا تتاح لهؤلاء السكان الاصليين نفس الفرص في التعليم التي تتاح للبيض الذين وفدوا على بلادهم واستوطنوها . ويتنازع هؤلاء السكان الوطنيين الولاء لتقاليدهم القديمة ونظمهم المتوارثة

من ناحية ، والرغبة في الأخذ بأساليب الحياة العصرية والتطلع الى المشاركة في الثقافة الحديثة من ناحية أخرى .

وتعمل كثير من الدول التي تضم بين ربوعها جماعات من السكان الوطنيين على تعليم الجيل الصاعد من أبنائها . ففي الولايات المتحدة أقامت الحكومة للهنود الحمر مدارس في المناطق التي خصصت لهم في غرب الولايات المتحدة . كما يسمح لأطفالهم الالتحاق بمدارس البيض الموجودة خارج هذه المناطق . وفي كندا مدارس خاصة لأبناء الهنود الحمر ، معظمها من مدارس المرحلة الأولى . ويسمح للأطفال الذين يتمون هذه المرحلة الالتحاق بالمدارس الثانوية جنباً الى جنب مع أبناء البيض . وفي استراليا شيدت الحكومة مدارس خاصة للاستراليين الأصليين في المقاطعة الشمالية التي يبلغ عددهم فيها نحو ٤٧.٠٠٠ نسمة ، وفي نيوزيلندا يسمح لأطفال الماوري بالالتحاق بمدارس الحكومة مع الأطفال البيض على قدم المساواة . وليس من شك في أن تعليم أبناء هذه الجماعات بلغاتها الأصلية يعد عائقاً يحول دون مواصلة دراستهم ، والارتفاع بمستواهم ليسيروا في ركب الحضارة ، ولذلك لاغنى لهم عن دراسة اللغة الأجنبية السائدة اذا ما أرادوا أن يواصلوا تعليمهم .

يتضح من استعراض ألوان التمييز في التربية في مختلف أنحاء العالم ، أن التمييز ظاهرة شاذة مألها الى الزوال تدريجياً . فما من دولة مستقلة في العصر الحديث الا وتعمل جاهدة على النهوض بالتربية وتوفير التعليم لأبنائها ، في الحدود التي تسمح به امكانياتها . وما من دولة من هذه الدول الا وتحرص على اتاحة الفرص لأبنائها لمواصلة التعليم الى أعلى مراحلها . وما من دولة لا ترغب في مكافحة التمييز في التربية . واذا كان تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص في التربية يحرز تقدماً ملحوظاً في شتى أنحاء العالم ، فانه لم يعد من الممكن تجاهل مشكلة التمييز المقصود الذي يمليه التعصب والذي يكون نتيجة خطة مرسومة ونية مبيتة . هذا النوع من التمييز المتعمد لا بد من المبادرة الى تحريره وإيقافه . ولقد نجحت بعض الدول في القضاء على أنواع خاصة من التمييز ، ويبدل بعضها الآخر من تلقاء نفسه جهوداً صادقة في هذا السبيل . ومهما كانت نتيجة هذه الدراسة مشجعة وتبعث على الأمل ، فان الحاجة تدعو الى معالجة مشكلة التمييز في التربية على نطاق دولي وذلك بتنسيق جهود الدول المختلفة والتعاون مع المنظمات الدولية ، ووضع ميثاق دولي .

مقترحات لمكافحة التمييز في التربية

ذيل التقرير الذي قدمته اللجنة الفرعية لمنع التمييز وحماية الأقليات لمنظمة اليونسكو بمقترحات عامة تتضمن وسائل محاربة التمييز في التربية . وهذه المقترحات شقان ، الشق الاول يتناول دور منظمة اليونسكو والامم المتحدة في محاربة التمييز في التربية . والشق الثاني عبارة عن المبادئ الأساسية المقدمة لحكومات الدول الاعضاء لمنع التمييز في التربية .

أولا : دور منظمة اليونسكو والامم المتحدة :

يمكن أن تسهم اليونسكو في حل مشكلة التمييز في التربية بطريقتين :
أما بتقديم توصيات للدول الاعضاء فيها ، أو بوضع ميثاق دولي . وميزة
التوصيات انها تكون مرنة في تطبيقها بحيث تراعى الظروف الخاصة بكل
دولة . غير أن التوصيات لا تكون ملزمة . أما الميثاق الذي توقع عليه
الدول المختلفة فملزم . ولذلك ستعد المنظمة توصيات عامة مع ميثاق
دولي لمحاربة التمييز في التربية، أسوة بما عملته منظمة العمل الدولية .
فقد أعدت في عام ١٩٥٨ توصيات واتفاقية دولية لمحاربة التمييز في ميدان
العمل . ومن المرجح أن تتضمن التوصيات أنواع التمييز غير المقصود الذي
يرجع لعوامل اقتصادية أو اجتماعية أو تاريخية ، وأن ينهى الميثاق عن
التمييز المقصود المتعمد بصفة خاصة .

وهناك مقترحات ثلاثة مقدمة للامم المتحدة ومنظمة اليونسكو وهي :

١ - انشاء صندوق نقد دولي تموله الامم المتحدة واليونسكو لمعاونة
الدول ذات الموارد المحدودة في محاربة التمييز في التربية .

٢ - تقديم خدمات استشارية لدراسة طرق مكافحة التمييز في
التربية .

٣ - انشاء مراكز علمية في الدول الحديثة النمو تسهم في انشائها
جامعات الدول الراقية .

ثانيا : المبادئ الأساسية الموجهة لمختلف الدول :

رغبة في استبعاد التمييز على أساس السلالة أو اللون أو الجنس أو
الدين أو اللغة أو الرأي السياسي أو غيره من الآراء أو الاصل القومي أو
الاجتماعي أو الثروة أو المولد أو غير ذلك من الاوضاع ، ينبغي أن تلغى
كل التشريعات واللوائح والنظم التي تهدف الى التمييز ضد أي جماعة بأن :

(أ) تحرم أي شخص أو جماعة مميزة من الاشخاص من الالتحاق
بالتعليم في أية مرحلة من مراحلها أو أي نوع من أنواعه .

(ب) تحدد من تعليم أي شخص أو مجموعة مميزة من الاشخاص وتقتصر
هذا التعليم على مستوى منخفض .

(ج) تقيم نظما تعليمية منفصلة أو تخصص معاهد خاصة لاشخاص
أو لجماعات معينة من الاشخاص .

ولتحقيق هذه الغاية - وهي استبعاد التمييز في التربية بمختلف ألوانه -
ينبغي مراعاة المبادئ الأساسية التالية :

١ - يجب أن يكون التعليم الإلزامي - بنص القانون وبالفعل - إجباريا
ومتاحا للجميع دون تمييز .

٢ - يجب أن تكون شروط الالتحاق بمختلف معاهد العلم - بنص القانون
وبالفعل - واحدة للجميع بدون تمييز .

٣ - يجب ألا يرغم شخص أو مجموعة مميزة من الاشخاص على تلقي العلم الذي من حقهم في معاهد دوعى في اقامتها أن تكون - عن عمد - في مستوى أقل من مستوى المعاهد التي من نفس المرحلة أو النوع .

٤ - يجب أن تحترم حرية الآباء وأولياء الامور في اختيار معاهد العلم الخاصة غير الحكومية لابنائهم ، بشرط أن تكون هذه المعاهد متمشية مع المستوى التعليمى الذى لاتقبل الدولة أدنى منه .

٥ - يجب ألا يرغم أى شخص أو مجموعة مميزة من الاشخاص على تلقى تعاليم دينية لاتتفق مع عقيدته أو عقائدهم . ويجب أن تحترم حرية الآباء وأولياء الامور في تحقيق التعليم الدينى لابنائهم الذى يتفق مع عقائدهم .

٦ - يجب عدم التفرقة - في حالة المعاونات التي تقدمها الحكومة للمؤسسات التعليمية (في شكل منح أو اعفاءات من الضرائب الخ) - على أساس أن التلاميذ ينتمون الى جماعة مميزة .

٧ - يجب ألا تفرق السلطات التعليمية في المعاملة بين الاشخاص اوبين جماعات مميزة من الاشخاص ، الا على أساس الكفاية والحاجة فيما يتعلق :

(أ) بالمصروفات المدرسية

(ب) بالمعاونات التي تمنح للتلاميذ والطلاب (في شكل ادوات تعليمية ، الإقامة أو السكن ، الملابس ، المنح أو السلفيات الخ)

٨ - يجب اتخاذ وسائل خاصة لتوفير التعليم لسكان المناطق الريفية وللجماعات الرحل وللبدائيين وغيرهم من الجماعات التي تحتاج الى عناية خاصة .

٩ - يجب ألا يحرم أعضاء أية جماعة مميزة من الحق في ممارسة النشاط التربوى الخاص بهم ، بما في ذلك اقامة المدارس ، واستخدام لغتهم الخاصة ان وجدت ، بشرط ألا يمارس هذا الحق بشكل يتعارض مع تنمية القدرة على فهم ثقافة الشعب ولغته السائدة وعلى الاسهام في نواحي نشاطه ، أو ينقص من السيادة القومية للدولة .

١٠ - يجب ألا تفرض أية قيود على السفر يقصد بها منع أى شخص أو مجموعة مميزة من الاشخاص بطريق مباشر أو غير مباشر من الاستفادة من التسهيلات التعليمية التي تمنح له أو لهم من الخارج .

والى جانب هذه المبادئ الاساسية هناك توصيات مقدمة للدول الاعضاء في المنظمة هي :

١ - يجب اتخاذ جميع الخطوات التشريعية والتنظيمية والمالية لمنع التمييز في التربية .

٢ - يجب اتخاذ الخطوات - اذا مادعت الحاجة - لانشاء ادارات أو هيئات يكون من اختصاصها تلقى الشكاوى والتظلمات في مسائل التعليم ،

واجراء التحقيق فيها والعمل على رفع هذه المظالم بالتفاوض والتفاهم .

٣ - يجب أن يمنح القانون للأشخاص المعرضين للتمييز في التربية الحق في لالتجاء الى القضاء بقصد :

(أ) الغاء أو تصحيح أية اجراءات مخالفة للقانون ،

(ب) التعويض عن الاخطاء التى وقعت ،

(ح) توقيع الجزاء اذا لزم على المتسببين .

٤ - يجب بذل الجهود لمحاربة الدعاية التى تحض عى التمييز .

٥ - يجب أن يعطى أعضاء كافة الجماعات المميزة فرصا متساوية للالتحاق بمهنة التعليم وبمعاهد اعداد المعلمين .

٦ - يجب تشجيع جميع المنظمات الخاصة المعنية بمحاربة التمييز في التربية ومعاونتها .

تلك هى المبادئ الاساسية والمقترحات المزمع تضمينها تلميثاق الدولى والتوصيات . وقد أعدت منظمة اليونسكو تقريراً مبدئياً عن التمييز في التربية على أساس تقرير اللجنة الفرعية لمنع التمييز حماية الاقليات المشار اليه - وطلبت من الدول الاعضاء فى المنظمة دراسته وابداء الرأى فيه . كما وجهت الى هذه الدول استبياناً يقصد به استيفاء بعض النقاط ، واستطلاع رأى هذه الدول فيما ينبغى أن تكون عليه نصوص الميثاق الدولى والتوصيات . وعلى ضوء ملاحظات الدول الاعضاء على التقرير واجاباتها على الاستبيان سيقدم الميثاق المعدل والتوصيات المعدلة الى لجنة قانونية دولية فى عام ١٩٦٠ لصياغته صياغة قانونية ، تمهيدا لعرضها على المؤتمر العام الحادى عشر لليونسكو .

المدارس النموذجية في الميزان (٤)

لقدكتور محمد الهادي عفيفي

والدكتور محمد احمد الغنام

لقد مضى على انشاء المدارس النموذجية في بلادنا اكثر من ربع قرن تعرضت خلاله لذبذبات كثيرة . من التشجيع والاهمال . كما كانت محل جدال بين المشتغلين بالتربية وغير المشتغلين بالتربية على حد سواء حول اهميتها ، والغرض منها ، وفضلها على التربية والتعليم .

وربما تزايد هذا الجدل خلال السنوات الاخيرة التي شهدت فيها البلاد ثورة في مرافق حياتها ومنها التعليم نفسه . ومن حق المشتغلين بالتعليم وغير المشتغلين بالتعليم - بل من واجبه - ان يناقشوا فكرة المدارس النموذجية واعمالها ، مثلما يناقشون سائر امور التعليم والحياة كشرط اساسي لتقويم هذه الامور واعادة بناء النظام التعليمي في ضوء الاهداف التي تسعى البلاد الى تحقيقها في عهدها الجديد

يتساءل بعض الناس عن ماهية المدارس النموذجية وعن وظيفتها ، وعن فضلها على التعليم في بلادنا . اما ماهية هذه المدارس ووظيفتها فقد عرضناها في الفصل السابق . واما عن فضل هذه المدارس على التعليم ، فيمكن تلخيصه فيما يلي :

١ - ان المدارس النموذجية قامت لتعبر عن وجهة نظر جديدة في التربية ، وهي التربية التقدمية التي كانت ثورة على التعليم التقليدي الذي ساد بلادنا . وقد نجحت المدارس النموذجية بتعبيرها عن وجهة النظر الجديدة في تشكيك المشتغلين بالتعليم في كثير من الاساليب التقليدية ، بل وفي تحطيم جزء كبير من الاتجاهات التقليدية في التعليم .

٢ - ان المدارس النموذجية تمثل تجربة في كيف التعليم واهمية العناية بهذا كيف في تنشئة المواطن الصالح . وقد نجحت هذه التجربة في وقت غلبت فيه النزعة نحو الكم على التعليم في معظم الاحوال .

٣ - ان المدارس النموذجية تمثل تجربة في الاتجاه نحو اللامركزية الحقيقية بما حاولت ان تكتسبه لنفسها من شخصية مستقلة وحرية في التفكير والعمل .

٤ - ان المدرسة النموذجية كانت وما زالت معهدا تربويا عمليا يتعرض فيه المدرس للون من التدريب غير الشكلي ، الذي يعينه

على النمو المستمر ، وذلك عن طريق اشتراكه في التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وعن طريق تفكيره المستمر مع غيره من المدرسين في مشكلات المدرسة وفي محاولة إيجاد حلول لها في جو من الحرية والتعاون .

٥ - ان المدارس النموذجية بفضل الجهود والاهتمام الذي أظهره كثير من مدرسيها أثبتت أن التدريس أكثر من مجرد حرفة يشتغل بها بعض الأفراد من أجل كسب عيشهم فقط وأنه في الواقع مهنة لها جوانبها المتعددة وأصولها الفلسفية والاجتماعية والسيكولوجية وأهميتها في بناء مجتمع ناهض .

٦ - ان المدرسة النموذجية كانت لطلاب معاهد المعلمين مدارس عرض لبعض الأساليب والطرق الحديثة التي تعلموها نظريا في معاهدهم .

٧ - ان المدارس النموذجية أفادت هيئة التدريس بمعاهد التربية ، إذ أن إشرافهم عليها وملاحظتهم لتطبيق بعض المبادئ النظرية التي نادوا بها أكسبتهم مزيدا من البصر والتحديد لتلك المبادئ .

٨ - ان الأساليب والطرق والتنظيمات التي طبقتها المدارس النموذجية كان لها فضل كبير في تعديل المناهج وتحسين الحياة المدرسية وطرق التدريس في المدارس الأخرى .

٩ - ان المدارس النموذجية كانت مثالا في القدرة على بث الوعي التربوي بين الآباء فأصبح هؤلاء أكثر اهتماما بشئون تعليم أبنائهم، وتفهما للمواقف التعليمية في المدارس ، وتقديرا لظروفها، ورغبة في مساعدتها على حل مشكلاتها ، وحرصا على أن يوفرُوا لأبنائهم أفضل تعلم ممكن .

١٠ - ان المدارس النموذجية كانت مثالا لغيرها من المدارس الأخرى التي حاولت أن تقتدي بها ولو بالاسم .
على أن هذا الفضل والمزايا للمدارس النموذجية لا يعني أنها لم تحمل بين طياتها بعض نقاط الضعف .

ولعل أهم ما يمكن أن يوجه إلى المدارس النموذجية من نقد هو عدم وجود فلسفة واضحة ، محددة في أذهان كثير من المدرسين بشأن هذه المدارس (١) وان كانت هذه الفلسفة واضحة في أذهان المشرفين عليها . وهذا العيب كان يمكن تلافي آثاره في الماضي عندما كان إشراف معهد التربية قويا ومباشرا على كل المدارس النموذجية ، إذ أن قوة هذا

(١) ربما كان من اللازم هنا أن نذكر مثلامسجله أحد الأساتذة المشرفين على مدرسي العلوم باحثي المدارس النموذجية .
« استمعت إلى أحد المدرسين وهو يباهي بأنه ابتكر طريقة لتخطيط تلاميذه بعض القواعد الكيميائية المقررة عليهم بأن صافها بالشعر وأنه جرب هذه الطريقة فأنت بأحسن النتائج . »

الدكتور صلاح الدين قطب . الاتجاهات التي يهتدى بها العمل في مدرسة النقراشي النموذجية بالقبة - محاضرة ألقاها في ٧ نوفمبر سنة ١٩٥٣

الإشراف ومباشرته مكنت الأساتذة المؤمنين بفلسفة تربوية معينة من متابعة تنفيذ هذه الفلسفة التقدمية في المدارس النموذجية ، فلما ضعف إشراف المعهد على المدارس النموذجية خفت صورة هذه الفلسفة وكادت تضيق بين ضعف إشراف المعهد وحيرة المدرسين أنفسهم . أضف إلى ذلك أن هذه الفلسفة لم تتطور وتنمو على مر السنين التي قامت فيها المدارس النموذجية ، الأمر الذي أدى إلى ما يشبه حالة الجمود في نشاط المدارس النموذجية .

ويتصل بعدم وضوح الفلسفة ، بل بعدم وجودها ، في أذهان بعض المشتغلين بالمدارس النموذجية المعالجة الجزئية لبعض جوانب العملية التعليمية ، وتطبيق طرائق وأساليب متفرقة لا توجهها فلسفة واضحة واحدة بقدر ما تملئها النزعة وراء التجديد لذاته .

وفضلاً عن ذلك فإن أكثر ما أدخلته المدارس النموذجية من تجديدات جاء على هامش العمالية التعليمية التي غلبت عليها صفة التقليد . ولم تنصب على جوهر التعليم نفسه بحيث تؤدي إلى إحدى نتيجتين : (أ) أما إحلال التربية التقدمية محل التربية التقليدية أو (ب) مزج التربية التقدمية بالتربية التقليدية والخروج من هذه العملية بأفكار جديدة وطرق جديدة .

أضف إلى ذلك أن جزءاً من نشاط بعض المدارس النموذجية غلب عليه في بعض الأحيان الاهتمام بالمظهر والانتاج المادي أكثر من الجوهر والطريقة .

كذلك غلب على عمل المدارس النموذجية صبغة الارتجال في بعض الأحيان وسبب ذلك عدم رسم خطط مرنة ، محكمة ، طويلة المدى وقصيرة المدى كذلك . كما نتج من ذلك عدم ثبوت كل مدرسة نموذجية في اتجاه واضح محدد

ثم وإن كثيراً من التجارب التي قامت بها المدارس النموذجية كانت مجرد محاولات وتطبيقات لا تخضع لشروط التجريب العلمي من جمع للادلة وتسجيل لها ، ومقارنة بين النتائج . ولعل هذا أهم ما يوجه للمدارس النموذجية من عيب . فالأحكام التي يصدرها الكثيرون عن فضل المدارس النموذجية مازالت أحكاماً جزافية تخمينية لا تستند إلى أدلة وصفية تثبت صحتها علمياً .

ويتصل بنقائص التجريب في المدارس النموذجية أن بعض التجارب لم تمنح القدر الكافي من البحث والدراسة والتحديد والوقت اللازم للتطبيق . فكثير منها ينتهي بنهاية العام الدراسي وربما قبله بشهور لتقوم بعدها محاولات أخرى لأصلها بما سبق للمدرسة أن قامت به . فترتب على هذا صعوبة تكوين أحكام ناضجة على بعض الأساليب والطرق والاتجاهات كما أنه يترتب على ذلك عدم توفر الاستمرار والنمو في عمل المدرسة النموذجية .

وثمة نقد يوجه إلى المدارس النموذجية وهو انشغالها بتجريب أساليب

وطرق وتنظيمات جاهزة ، لها أسس فلسفية وسيكلوجية معترف بصحتها ، ولم تعمل المدارس النموذجية على أن تبتكر لنفسها أساليب وطرائق وتنظيمات مستمدة من ظروفنا وهادفة لحل مشكلات تعليمية تواجهنا .

وحتى وقت قريب جدا لم تفتح المدارس النموذجية سبل النشر والدعاية للمبادئ والافكار التي تقوم عليها والاساليب والطرق والتنظيمات التي تطبقها ، الامر الذي أدى لا الى جهل الكثيرين برسالتها ، بل كذلك الى عدم افادة المدارس الاخرى منها بطريقة مباشرة ، ولئن كانت بعض الاساليب والطرق والتنظيمات الحديثة قد انتشرت في المدارس الاخرى خلال ربع القرن الاخير ، فمرجع ذلك أساسا أن بعض المشرفين على المدارس النموذجية اتاحت لهم شغل مناصب هامة في التعليم فكانوا عاملا هاما في نشر تلك الاساليب والطرق والتنظيمات .

كذلك يعيب البعض على المدارس النموذجية انها اتخذت طابعا اجتماعيا معيناً قوامه اجتذاب أبناء القادرين أكثر من سواهم ، الامر الذي جعل التجارب في هذه المدارس ذات طابع خاص لايسهل تعميم نتائجها .

واخيرا يلاحظ أن المدارس النموذجية اقتصرت على التعليم النظري بمراحله الثلاث دون أنواع التعليم الاخرى مما جعل فضل هذه المدارس بعيدا عن التأثير في أنواع كثيرة من التعليم .

ويكمن وراء هذه النقائص صعوبات واجهتها المدارس النموذجية - وما زالت تواجهها - وهذه الصعوبات يمكن تصنيفها على الوجه التالي :

- أولا - صعوبات تتعلق بمعلمي المدارس النموذجية .
- ثانيا - صعوبات تتعلق بالاشراف الفني على المدارس النموذجية .
- ثالثا - صعوبات تتعلق بالحرية الفنية والادارية للمدارس النموذجية .
- رابعا - صعوبات تتعلق بالمباني المدرسية والمعدات والامكانيات .

أما الصعوبات المتعلقة بالمعلمين في المدارس النموذجية فتتلخص في عدم توفر المدرسين الصالحين لهذه المدارس ، وعدم استقرارهم ، وعدم منحهم القدر الكافي من التشجيع .

ان المدارس النموذجية لا تحتاج الى مدرسين مؤهلين أكفاء فحسب، بل انها تحتاج الى مدرسين يؤمنون برسالتها قادرين على تفهم فلسفتها وتنميتها عن طريق التجريب المستمر . وأكثر من هذا ان المدارس النموذجية محتاجة الى مدرسين متفهمين للطريقة العلمية وروحها قادرين على استخدام أساليبها في تجاربهم .

ومعاهد المعلمين لا تعد لنا مدرسين من هذا النوع . فطلاب هذه المعاهد لا يعلمون الا النذر اليسير ، ان لم يعلموا على الاطلاق ، عن طريق البحث وطريقة التجريب التي هي أساس العمل بالمدارس النموذجية .

والمدرسون الحاليون القائمون بالعمل فعلا بالمدارس النموذجية يمكنهم

أن يستكملوا أعدادهم عن طريق برامج تدريبية تعينهم على السيطرة على أساليب البحث ، كما أنه يمكنهم أن يستكملوا ما فيهم من نقص عن طريق التدريب المستمر في مدارسهم إذا توفر للمدارس النموذجية الاشراف الفنى الكافى كما وكيفا .

واختبار المدرسين للمدارس النموذجية ما زال يحتاج الى مزيد من العطف من جانب المسئولين . فهناك من المدرسين فى المدارس النموذجية من لا يحمل مؤهلا تربويا أو تنطبق عليه شروط التأهيل . كما ان من هؤلاء المدرسين من لا يستهويهم من الناحية سوى الاسم .

وقد عانت المدارس النموذجية فى الماضى ، وما زالت تعاني ، من عدم استقرار هيئات التدريس بها ، لا على مدى زمنى معقول فحسب بل خلال العام الدراسى نفسه بسبب كثرة التنقلات بين المدرسين ، ولئن كانت المدارس بوجه عام محتاجة الى استقرار هيئات التدريس بها ، فان المدارس النموذجية بحكم كونها تجريبية أحوج الى هذا الاستقرار .

والى جانب هذا فان كثيرا من المدرسين بالمدارس النموذجية مثقلون بالاعمال والدروس ، الامر الذى يحول بين بعضهم وبين الاضطلاع بكل ما تتطلبه المدارس النموذجية من أعمال بجانب اعداد الدروس وتدريسها .

وعلى الرغم مما قام — وما زال يقوم — به كثير من المدرسين من عمل مضمّن ، لا يوجد أى نوع من أنواع التشجيع لهم على ما يبذلونه من جهد الامر الذى يؤثر فى روحهم المعنوية .

وأما الصعوبات المتعلقة بالاشراف الفنى على المدارس النموذجية فتتمثل فى ضعف هذا الاشراف وعدم وفرته أو كفايته ، فى الوقت الذى تخضع فيه المدارس النموذجية لاشراف الوزارة أو المناطق تقوم كليات المعلمين أو التربية أو ادارة البحوث ببسط لون من الاشراف الفنى عليها . وندر أن يوجد بين هذين النوعين من الاشراف لون من التنسيق أو التنظيم . ثم ان هذا الاشراف متقطع ونادر ، لا يسبقه تخطيط أو يعقبه متابعة فعلية ، والمدارس النموذجية فى أشد الحاجة الى لون من الاشراف الفنى المستمر الذى يعين هذه المدارس على اداء رسالتها .

أما الصعوبات التى تتعلق بالحرية الفنية والادارية للمدارس النموذجية فخلاصتها انه فى الوقت الذى كان مفروضا فيه أن تتمتع هذه المدارس بحرية التجريب وحرية العمل وفق خطة ترسمها المدرسة والمشرفون عليها ، نجد هذه المدارس مكبلة بكل القيود التى تفرضها الوزارة على مدارسها بشأن المناهج ، وتنظيم اليوم المدرسى ، والقبول والامتحانات ، واختبار المدرسين ونقلهم وتقديرهم .

وعلى الرغم من انشاء المجلس الاعلى للمدارس النموذجية وتخويله بعض السلطات الفنية والادارية ، فان هذا المجلس لاينعم فى الواقع بهذه السلطات التى تمارسها بالفعل جهات أخرى فى الوزارة .

وحتى يأتى اليوم الذى تتمتع فيه المدارس النموذجية بشخصية مستقلة وبقدر وافر من الحرية الفنية والادارية سيظل عملها ونشاطها مقيدا فى مجال التجريب والابتكار .

وأما عن الصعوبات التي تتعلق بالمباني المدرسية والمعدات والامكانيات:
فتتلخص فيما يعانيه عدد من المدارس النموذجية من مباني غير صالحة
أو كافية بالقدر الذي تتطلبه أنواع النشاط والتجريب . فمدرسة
النقراشي الاعدادية ، ومدرسة عبد العزيز جاويش بالاسكندرية مبانيها
قديمة لم تنشأ في الاصل لتكون مدارس . ثم ان مدرسة الاورمان
الاعدادية ينقصها الملاعب والافنية والمرافق الكافية .

وفضلا عن ذلك فان المدارس النموذجية بسبوراتها ومقاعدتها وأدواتها
ومعدات لا تتوفر فيها المرونة والحدثة اللازمتين لهذا النوع من المدارس
التي تعتبر معاملة للتجريب والتجديد .

النهوض بتفتيش المواد الاجتماعية

في المدرسة الابتدائية

للاستاذ حليم جريس

مفتش المواد الاجتماعية بمنطقة القاهرة الجنوبية

عالجت في مقال سابق على صفحات هذه المجلة * موضوع المواد الاجتماعية عامة في المدارس الابتدائية تحت عنوان « تخطيط جديد للمواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية » تناولت فيه بالشرح والمناقشة والاقتراح عدة أمور منها : مستوى المدرس العلمى والمهنى ، الاشراف الفنى على تدريس المواد الاجتماعية ، فقر هذه المدارس في معينات للتدريس ، فقر المكتبات بصفة عامة وفي مراجع المواد الاجتماعية بصفة خاصة ، واقترحت فيما اقترحت عند مناقشة موضوع الاشراف الفنى ضرورة اتباع أحد الاقتراحات الآتية :

- ١ - تخصيص مفتش مادة للمواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية
- ٢ - اضافة امر تفتيش هذه المواد لمفتشى المرحلة الاعدادية
- ٣ - تطبيق نظام مفتش القطاع الذى يشرف على تدريس هذه المواد في جميع مراحل التعليم داخل قطاع معين .

ومن حسن الحظ أن أخذت الوزارة بالاقتراح الثانى ، ووضعت موضوع التنفيذ ابتداء من العام الدراسى الحالى ١٩٦٠ ، وسأخصص هذا المقال لمعالجة موضوع الاشراف الفنى على تدريس المواد الاجتماعية بالطريقة التى أقرتها الوزارة ، وكيفية الارتفاع بمستوى هذا الاشراف حتى يحقق الغاية المرجوة منه .

أهمية التوجيه الفنى في المدرسة الابتدائية

إذا كان الاشراف والتوجيه في مجال المواد الاجتماعية من الامور الهامة بل والضرورية في كل من المرحلتين الاعدادية والثانوية فمن الاولى أن يكون الامر كذلك في المرحلة الابتدائية ، التى يحتاج فيها المدرس الى كثير من الموالاة والمساعدة ، وتحتاج فيها المناهج الى كثير من التفسير والتوضيح .

وإذا كانت الوزارة قد سلمت منذ البداية بضرورة تفتيش المادة على اللغة العربية وبعض المواد الاخرى في المدرسة الابتدائية ، فمن باب أولى

* العدد الثانى من السنة الثانية عشر - يناير ١٩٦٠

كان يجب أن تسلم بتطبيق هذا المبدأ على تدريس المواد الاجتماعية ، ذلك لأن هذه المواد متطورة الاهداف والمناهج والكتب وطرق التدريس وبخاصة في هذه الفترة بالذات من تاريخنا ، وبالتالي أصبحت هذه المواد في مسيس الحاجة الى توجيه مستمر واشراف دقيق ، فمدرس المدرسة الابتدائية الحالى لم يدرس التاريخ في معاهد اعداده كما تعرضه المناهج اليوم ، فقد كان تاريخنا مصريا صميما منذ عام واحد ، فأصبح اليوم عربيا ، يعالج في مختلف العصور من وجهة نظر الامة العربية ككل ، كذلك كانت الجغرافية تهتم بدراسة مصر كدولة ، والعالم الخارجى وعلاقاته بالوطن المحلى، ولم يكن نصيب العالم العربى أو القارتين الافريقيةالاسيوية في مناهج الجغرافية بالقدر الذى ننادى به اليوم ، فأصبحت هذه المادة اليوم تعالج جغرافيةالجمهورية العربية المتحدة بأقليمها كوحدة متكاملة ، وتهتم اهتماما كبيرا بجغرافية العالم العربى والقارتين الافريقية والاسيوية *

اضف الى ماسبق أن مناهج المواد الاجتماعية بوضعها الجديد في المرحلة الابتدائية لم تأت باتجاهات وموضوعات جديدة فحسب بل جاءت ايضا مرتفعة المستوى ، وتحتاج الى مدرس متمكن من مادته العلمية ، مسيطر على اهداف الامة واتجاهاتها ، ومن ثم أصبح مدرس المدرسة الابتدائية الحالى في أمس الحاجة الى من يأخذ بيده ، ويضمن نموه العلمى ويبصره بالاهداف والاتجاهات ، ويساعده على استكمال ثقافته العلمية والمهنية حتى يوجه اعداده للدروس وشرحه ومناقشاته وأسئلته داخل الفصل التوجيه الذى يحقق الاهداف القومية المرجوة من تدريس هذه المواد .

ولقد أدركت الوزارة كل ذلك فأقرت مبدأ تفتيش المادة على المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية هذا العام لأول مرة

ولكن هل معنى ذلك أن هذه المواد كانت محرومة قبلا من الاشراف والتوجيه الفنى ؟

الواقع أن التوجيه الفنى والتفتيش على المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية قد مر في مراحل ثلاث خلال السنوات الاخيرة من تاريخ هذه المدرسة . هذه المراحل هى :

مرحلة توجيه مفتش القسم

منذ عامين فقط كان نصيب المواد الاجتماعية في خطة الدراسة الابتدائية لايقارن اطلاقا بنصيب المواد الاخرى ، فلم تكن هذه المواد ممثلة ضمن خطة الدراسة في السنوات الاربع الاولى ، وكان نصيبها في الصفين الاخيرين - الخامس والسادس - عبارة عن ثلاثة دروس فقط بواقع درس واحد في الاسبوع لكل من الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية

* ارجع الى مقال لنفس الكاتب عن «تطور مناهج المواد الاجتماعية» في مجلة مرآة العلوم الاجتماعية المعدادان الرابع والخامس مايو ١٩٥٩

وكان هذا القدر القليل من الدروس المخصصة لهذه المواد مدعاة لكى يكمل بها كل مدرس جدولته بعد أن يختار من المواد ذات القدر الكبير من الدروس كاللغة أو الحساب ما يرغب في تدريسه ، وبذلك بدت هذه المواد في نظر المدرسين كشيء محدود القيمة لا يعمل له أى حساب .

وكان أمر الاشراف الفنى على تدريس هذه المواد موكول الى مفتش القسم ، الذى كان تخصصه وكثرة أعماله وتشعب مسئولياته ، ومكانة هذه المواد المحدودة في خطة الدراسة تجعله يوجه جل اهتمامه الى المواد كبيرة القدر في خطة الدراسة ، عظيمة الأثر في مستقبل تلميذه هذه المرحلة وبذلك قل نصيب هذه المواد من الاشراف الفنى وبخاصة يوم أن كانت غير ممثلة في امتحان المسابقة لا قبول في المدرس الاعدادية .

ويلاحظ أن ذلك شيء طبيعى ، فيسوم أن كنا نقوم بتدريس اللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية لتلاميذ صف واحد من صفوف المدرسة الابتدائية ، وبخاصة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، كان اهتمامنا دائما يوجه الى اللغة الانجليزية على حساب المواد الاجتماعية رغم تخصصنا في هذه المواد الاخيرة ، والسبب في ذلك معروف ولا يحتاج الى توضيح . فمن المعروف أن اهتمام المدرس بالمواد الدراسية يتناسب تناسباً طردياً مع نصيب هذه المواد في خطة الدراسة ، ومع النهايات الصغرى لدرجات النجاح في آخر العام

لذلك ليس بعجيب أن تكتشف الوزارة ضعف تلاميذ المدارس الابتدائية ضعفاً واضحاً في المواد الاجتماعية ، في وقت تضاعف إيمان الوزارة بأهمية هذه المواد ، وخطورة الدور الذى تستطيع أن تلعبه في مجال تحقيق أهداف المدرسة الابتدائية بوصفها الجديد ، باعتبارها مواد الثقافة القومية المسئولة في الدرجة الاولى عن تحقيق الأهداف القومية التى أصبحت في مجتمعنا اليوم تأتى في مقدمة أهداف هذه المرحلة باعتبارها مرحلة الثقافة الشعبية التى يقف عندها الغالبية العظمى من أطفال الجمهورية العربية المتحدة .

مرحلة ترجيه مدرس أول الثانوى والاعدادى *

كان ذلك في العام الدراسي ١٩٥٩/٥٨ حينما طبقت مناهج الوحدة الثقافية العربية لأول مرة في الصفوف الثالث والرابع والخامس الابتدائية، ووجد تفتيش المواد الاجتماعية أن تدريس هذه المواد بمستواها الجديد، ومن غير كتب جديدة يحتاج الى اشراف فنى دقيق فأصدر توجيهها الى جميع مفتشيه في المناطق يحتم ضرورة تنظيم تفتيش فنى شامل على جميع المدارس الابتدائية ، ولما كان عدد المفتشين في المناطق يكفى حاجة المدارس الثانوية والاعدادية فقط ، فقد صرح التفتيش باسناد أمر الاشراف الفنى على المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية الى مدرسي المواد الاجتماعية الاوائل في مدارس المعلمين والمعلمات والمدارس الثانوية

* كان مدرس المدرسة الابتدائية في العام الدراسي ٥٩/٥٨ يقوم بتدريس مناهج جديدة في المواد الاجتماعية ، بينما الكتب الموزعة على التلاميذ تعالج المناهج القديمة .

والاعدادية - عند الضرورة - بشرط أن يكون ذلك تحت اشراف السادة المفتشين . وبذلك بدأ مفتشسو كل منطقة بتنظيم هذه العملية ، وعقد ندوات للمدرسين الاوائل بعد توزيع المدارس الابتدائية عليهم ، وسمح لكل مدرس أول يوم واحد يتخلف فيه عن مدرسته ليقوم بهذه المسئولية الهامة .

غير أن تقارير السادة المفتشين في نهاية العام الدراسي لم تأت مشجعة للمضى في هذه التجربة ، بل اتفقت جميعا على خطأ التجربة ، وضرورة التفكير جديا في ايجاد جهاز فنى للاشراف على أمر تدريس هذه المواد في المدرسة الابتدائية ، وقد جاء في هذه التقارير تبريرا لفشل التجربة : عدم تفرغ المدرس الاول لعملية التوجيه الفنى ، وعدم درايته بمناهج هذه المرحلة وطرق التدريس فيها ، وبعد الشقة بين مناهج المدرسة الابتدائية ومناهج المرحلة الثانوية مما يجعل من الصعب على المدرس الاول في الثانوى النزول الى المستوى المطلوب في المدرسة الابتدائية . أضف الى ماسبق عدم تدريب المدرس الاول على أعمال التوجيه والاشراف ، وعدم استغناء المدارس الثانوية ومدارس المعلمين عن مدرسيها الاوائل خلال يوم أو أكثر من كل أسبوع .

وقرر مؤتمر المفتشين المنعقد في صيف ١٩٥٩ في مدينة الاسكندرية « عدم جدية التفتيش على المواد الاجتماعية في المرحلة الاولى ، وعجز الطريقة التى نفذت في العام الماضى عن تحقيق الهدف من الاشراف الفنى ، وضرورة التفكير في اسناد أمر تفتيش هذه المواد في المدرسة الابتدائية الى مفتشين متخصصين » ، واقترح زيادة عدد مفتشى المرحلة الاعدادية واسناد مسئولية التفتيش على المدارس الابتدائية اليهم .

وقد أخذت الوزارة بهذا الاقتراح ، وقام التفتيش من جانبه بترقية عدد من المدرسين الاوائل ، ونقل عدد من مفتشى الاقسام المتخصصة في المواد الاجتماعية الى هيئة تفتيش الاعدادى .

مرحلة اشراف مفتش المادة

بدأت هذه المرحلة ببداية العام الدراسي ١٩٦٠/٥٩ بعد أن زاد تفتيش المواد الاجتماعية من عدد مفتشى المرحلة الاعدادية ، وبعد أن أسند اليهم أمر الاشراف على تدريس هذه المواد في المدارس الابتدائية ، وأصدر تفتيش المواد الاجتماعية نشرة في بداية هذا العام تنص على ضرورة قيام مفتش كل منطقة تعليمية بتفتيش جميع المدارس الابتدائية ، وكتابة تقارير وافية للمناطق وللسيد المفتش الاول في القاهرة ، وإبراز نقائص هذه المدارس وابداء الاقتراحات العملية لحلها .

وكان البدء بتطبيق هذا النظام متمشيا مع البدء بتنفيذ مناهج ميثاق الوحدة العربية الثقافية وخطتها في جميع صفوف المدرسة الابتدائية التى تدرس فيها المواد الاجتماعية .

وساعد تطبيق المناهج الجديدة وخطتها على زيادة اقبال المدرسين على تدريس هذه المواد ، كما ساعد على وجود فرص لتنظيم تدريس هذه

المواد ، وحصرها في أقل عدد ممكن من المدرسين حتى يجدى التفتيش ، ويصبح قوى الاثر في هذه المدارس . فقد زاد عدد الحصص المخصصة لهذه المواد في خطة المدرسة الابتدائية ، فأصبح حصّة واحدة في الصف الثالث ، وحصتين في الصف الرابع ، وخمس حصص في كل من الصفين الخامس والسادس ، وبذلك أصبح في الامكان وجود عدد من الحصص في كثير من المدارس تملأ جدولا كاملا .

وبدا لأول مرة هذا العام تصل تفتيش المواد الاجتماعية تقارير وافية عن تدريس هذه المواد في المدرسة الابتدائية ، وقد جاءت تقارير السادة المفتشين تثبت نجاح التجربة وتوضح مقدار الاثر الذي تركه هذا النظام في المدرسة الابتدائية رغم حدائته ، فقد بدأ اهتمام المدرس بهذه المواد يتضاعف وانعكس ذلك على التلاميذ أنفسهم

معوقات النهوض بتفتيش المدرسة الابتدائية

غير أن مشكلة النهوض بالتوجيه الفني للمواد الاجتماعية داخل المدرسة الابتدائية مازال قائمة ، ذلك لوجود معوقات تبطل عمل التفتيش ، أو على الأقل تقل كثيرا من الاثر المرجو . وأهم هذه المعوقات هي :-

أولاً - عدم استقرار المدرس في مدرسته سواء كان ذلك في العام الدراسي الواحد أم في الأعوام المتعاقبة ، فكثيرا ما يبدأ المفتش العام الدراسي بتوجيه المدرس القائم بتدريس المواد الاجتماعية ، بعد التدقيق في اختياره ، ثم مايلبث أن يكتشف في الزيارة التالية أن المدرس قد نقل وحل محله آخر لأعهد له بتدريس هذه المواد ، وليس للمفتش أن يعيد الاختبار فقد استقرت الجداول وأصبح هذا المدرس الجديد مفروضا عليه فرضا ، وقد تصادف أن زرت مدرسة ابتدائية ثلاث مرات متباعدة خلال هذا العام ، وكنت في كل مرة أقابل مدرسا جديدا أقوم بتوجيهه من جديد ، وهذا معناه ضياع الجهد الفني المبذول من جانب المفتش وإبطال أثر التفتيش ، وانتقال المدرس في المرحلة الابتدائية غير انتقاله في المدرسة الثانوية أو الإعدادية ، ففي الحالة الأولى معناه أن يبدأ المفتش توجيهه الفني من جديد بينما في الحالة الثانية معناه أن يبدأ المفتش حيث انتهى زميله ، فيتابع الجهد الذي بذله زميله ، إذ كثيرا ما يكون المنقول الى المدرسة الابتدائية لم يسبق له تدريس هذه المواد .

والمعروف أن التوجيه الفني في بداية العام الدراسي ماهو الا خطوة أولى في عملية التفتيش ينبغي أن يتبعها خطوات في مجال تطبيق هذه التوجيهات ، فالمفروض أن يوجه المفتش المدرس في زيارته الأولى ، ثم يعود فيزوره للتعرف على مدى فهم المدرس لهذه التوجيهات ، ومدى نجاحه في التطبيق ، وهو في أثناء ذلك يقوم بتشخيص نقائصه ونواحي ضعفه ، ثم يعود فيوجهه في ضوء كل ذلك حتى يأخذ بيديه ، وينهض به ، أما الزيارات التالية بعد ذلك فللمتابعة وإعادة التشخيص والعلاج

ثانياً - عدم استقرار المدرس في تدريس المواد الاجتماعية سنة بعد

أخرى ، اذ كثيرا مايقوم المدرس بتدريس هذه المواد خلال سنة دراسية، ثم يتركها لتدريس مواد أخرى في السنوات التالية ، وهذا معناه عدم اهتمام المدرس بشأن هذه المواد ، وضياع الكثير من الجهد الذي يبذله المفتش في مجال التوجيه الفني ، فمن المعروف أن التفتيش عملية مستمرة لا تبدأ ببداية العام ولا تنتهى بانتهائه ، بل ينبغي أن يحقق لها صفة الاستمرار ، بمعنى أن يبدأ المفتش مع المدرس فيرتفع بمستواه خلال عام دراسي الى حد محدود ، ثم يتابع توجيهه في السنوات التالية ليستمر في الارتفاع بمستواه ، ويضمن استمرار نموه في الاتجاه السليم ، حتى يصل به الى أقصى حد ممكن تؤهله له استعداداته وقدراته في مجال التدريس، فاستمرار المدرس في تدريس هذه المواد يضاعف من أثر التوجيه الفني ، ويساعد المدرس على استكمال نقصه ومضاعفة خبراته في مجال المادة والطريقة

ثالثا - عدم تحمس المدرس لهذه المواد، واستخفافه بأهدافها وأهميتها، ويرجع ذلك في الدرجة الاولى الى ضعف المستوى العلمي ، فمن المعروف ان حماس المدرس بمادة من المواد وإيمانه بأهميتها وأهدافها انما يرجع في المكان الاول الى مدى سيطرته على الناحية العلمية لهذه المادة . والمواد الاجتماعية من المواد التي تحتاج الى حماس المدرس وإيمانه بأهدافها ، اذ كثيرا ماينعكس هذا الاهتمام والحماس على التلاميذ أنفسهم ، ثم أن هذه المواد تهدف اول ما تهدف الى ايجاد عاطفة، وتنمية أحاسيس داخلية، وتكوين وعي اجتماعي وقومي وغير ذلك من الامور التي تلعب في تكوينها شخصية المدرس وحماسه وطريقته في تناول الموضوع وتوجيهه أكثر من المادة نفسها كحقائق مجردة

والتفتيش يستطيع ان يدلل هذا العائق اذا استقر المدرس في مدرسته واستمر في تدريس هذه المواد سنة بعد أخرى ، فكأن تدليل هذه العقبة مرتبطة كل الارتباط بتدليل العقبتين السابقتين .

لذلك فان ما تقوم به المناطق التعليمية في الوقت الحاضر من اعداد حلقات تدريبية لمدرسي المواد الاجتماعية في المدارس الابتدائية محدود القيمة جدا ، اذ أن البدء باعطاء أصول تدريس هذه المواد وأهدافها قبل أن يزود المدرس بالمادة العلمية كمن يضع العربية أمام الحصان ، وكمن يعكس الوضع فلا ترجى النتيجة من وراء الجهد المبذول .

لذلك ينبغي ان يبدأ مع مدرس المدرسة الابتدائية بتدعيم مستواه العلمي في مجال المواد الاجتماعية ، وتزويده بالحد الأدنى من الثقافة القومية الضرورية للقيام بمهمة تدريس هذه المواد حتى نخلق الحماس والايمان ، وفي الوقت نفسه نزوده بأصول الصنعة ونوقفه على الاهداف والاتجاهات المطلوبة .

تخطيط مقترح للنهوض بالتوجيه الفني

وحيثما بدأنا التوجيه الفني لتدريس المواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية صادفتنا عدة مشكلات أهمها عدم وجود مدرس مخصص

لتدريس هذه المواد ، وعدم اقبال المدرسين عامة على تدريسها ، وتوزيع حصصها على أكبر عدد ممكن من المدرسين ، هذا بخلاف المعوقات التي سبق ذكرها ، وكان لابد من التفكير في خطة لإبطال أثر هذه المشكلات ، أو التقليل من المعوقات بقدر الامكان حتى نحصل على أكبر قدر ممكن من الفائدة بعد تطبيق مبدأ تفتيش المادة .

لذلك فقد بدأ مفتشو المنطقة الجنوبية عامهم الدراسي برسم خطة كاملة للنهوض بالتوجيه الفني للمواد الاجتماعية في المدرسة الابتدائية ، وقدرُوا لهذه الخطة خمس سنوات على أن تسير في الاتجاه الآتي :

الخطوة الاولى : يخصص مدرس واحد في كل مدرسة ابتدائية لتدريس حصص المواد الاجتماعية ، وقد يحتاج الامر الى اختيار مدرسين في المدارس الكبيرة ، أو قد يكمل المدرس الواحد جدولَه بخصص لمواد أخرى في المدارس الصغيرة ، على أن يقوم السيد ناظر المدرسة بالاتفاق مع المفتش المختص باختيار هذا المدرس منذ بداية العام من ذوي الثقافات التي تناسب تدريس هذه المواد ، وبذلك يتمكن المفتش من توجيه هذا المدرس ، وموالاته بالاشراف والمساعدة دورة بعد أخرى وسنة بعد أخرى ، فيضمن بذلك الارتفاع بمستواه في تدريس هذه المواد

وقد استلزم تنفيذ هذه الخطوة اصدار نشرة محلية بعد موافقة السيد المدير العام للمنطقة أرسلت الى جميع المدارس الابتدائية داخل المنطقة ، وتنص على ضرورة اختيار مدرس واحد أو اثنين على الأكثر في المدارس الكبيرة ، واسناد تدريس المواد الاجتماعية اليه ، واستمرار اسناد تدريس هذه المواد اليه سنة بعد أخرى ، اذا ثبتت صلاحيته واستعداده لتدريس هذه المواد .

وقد قامت جميع مدارس المنطقة تقريبا بتنفيذ هذه النشرة تحت اشراف السادة المفتشين

الخطوة الثانية : موالاة هؤلاء المختارين من المدرسين بالاشراف والتوجيه والتنمية سواء أكان ذلك في مجال المادة أم الطريقة ، وذلك خلال عدة أعوام متتالية ، بحيث يتم الارتفاع بمستوى هؤلاء على مراحل ، وقد رؤى أن تسير التنمية في مجال المادة العلمية جنباً الى جنب مع التنمية في مجال الاهداف والطريقة وذلك بالوسائل الآتية :

أ - زيارات توجيهية متكررة من جانب المفتشين لهؤلاء الممتازين من المدرسين .

ب - عقد ندوات محلية لعدد من المدارس يحضرها المدرسون القائمون بتدريس المواد الاجتماعية .

ج - اصدار نشرات دورية تصل الى هؤلاء المدرسين للاخذ بيدهم ومساعدتهم على النمو .

د - تكليف المدرس بقراءة كتب المواد الاجتماعية المقررة على صفوف المدارس الاعدادية سواء أكان ذلك في الجغرافية أم التاريخ أم التربية

الوطنية ، قراءة استيعاب وحفظ وتعمق كجرعة أولى في اتجاه التدعيم العلمى للمدرس . . واتفق على أن يناقش هؤلاء فيما قرأوه خلال ندوة آخر العام .

وقد تم الاتفاق مع ادارة التوريدات بالوزارة على صرف نسخة واحدة من كل كتاب من كتب المواد الاجتماعية للمرحلة الاعدادية لجميع مكاتب المدارس الابتدائية الاميرية والحره ، وذلك كمراجع للمدرس ، وكنواة لمكتبة مود اجتماعية فى المدرسة الابتدائية ، علما بأن هذه الكتب تعالج نفس مناهج المدرسة الابتدائية بنفس الاتجاه المطلوب،ولكن على مستوى أعلى من المستوى المطلوب فى المدرسة الابتدائية .

وقد أقبل كثير من المدرسين على قراءة هذه الكتب ، واستيعاب ما جاء فيها ، وأفادوا من وراء ذلك الشيء الكثير ، وبدأ بعضهم بعد الانتهاء من قراءتها يطالب بكتب غيرها ، كما بدأ حماس المدرس لهذه المواد يظهر من مناقشاته وآرائه وطرق تدريسه ، وانعكس كل ذلك على التلاميذ . وقد استخدم بعض المدرسين كتب المواد الاجتماعية للمرحلة الاعدادية كمراجع للممتازين من التلاميذ بينما لم يقبل البعض الآخر على قراءة هذه الكتب، ولم يتجاوب مع خطة التنمية ، واستمر عناده وتخلفه وعدم تحمسه وأمثال هؤلاء سوف يعفون من تدريس هذه المواد فى العام المقبل ان شاء الله . اذ أنه من المتفق عليه أن تختتم هذه الخطوة فى نهاية العام الدراسى بتقويم دقيق للمدرسين المختارين لتحديد العناصر الصالحة وغير الصالحة، والاحتفاظ بالنوع الجيد لموالاته بالتوجيه والتنمية فى الاعوام القادمة

وانى لا أقصد من وراء ذلك تحويل عدد من مدرسي المدرسة الابتدائية الى متخصصين فى تدريس المواد الاجتماعية فقط دون غيرها من المواد ، فقد يتعذر وجود جدول كامل من حصص هذه المواد فى المدارس الصغيرة وقد يعترض علينا المتحمسون لمدرس الفصل فى المدرسة الابتدائية بجميع صفوفها ، وليس فى نيتى مناقشة هذا الموضوع أو الدخول فى جدل كثر الكلام فيه ، ولكنى قصدت من هذه التجربة تحويل عدد من المدرسين الى اكفاء صالحين لتدريس المواد الاجتماعية فى الصفين الخامس والسادس،وليس هناك ما يمنع من قيامهم بتدريس مواد أخرى اذا سمحت جداولهم بذلك ، اذ المفروض أن يأخذ مدرس المدرسة الابتدائية نصيبه من الثقافة العامة فى جميع الاتجاهات ، على أن يميل بثقافته العامة هذه الى مادة أو مجموعة من المواد بحيث يتمكن من تدريسها فى الصفين الخامس والسادس ، وبحيث يستمر فى تدريس هذه المواد سنة بعد أخرى ، وبدون ذلك لن يجدى التفتيش بوضعه الجديد ، ولن يحقق الغاية المرجوة منه .

وانى أفضل شخصيا تكامل المواد الاجتماعية فى المدرسة الابتدائية مع اللغة العربية للعلاقة الوثيقة بينهما ، وللفائدة العظمى التى تعود على كل منهما من وراء تكاملهما

الخطوة الثالثة : عقد حلقة تدريبية أولى لمن تثبت صلاحيته من المدرسين ، وذلك فى نهاية العام الدراسى ، أو فى أثناء العطلة الصيفية ،

يناقش فيها المدرس في الكتب التي كلف بقراءتها ، ويعطى بعض المحاضرات في المادة ، ويدرب عمليا في مجال التدريس السليم ، وانتاج وسائل الايضاح وتوجيه النشاط الدراسي التوجيه السليم . على أن تكون هذه الحلقة بداية لحاقتات تعقد له بعد ذلك في السنوات القادمة ، حتى تتم التنمية على مراحل ، ولا تكس البرامج كلها في حلقة واحدة. وأنى أقصد من وراء ذلك أن توضع سياسة بعيدة المدى ، ويعمل تخطيط منظم للاخذ بيد مدرس المدرسة الابتدائية ، والارتفاع بمستواه على مراحل ، وفي سنوات .

الخطوة الرابعة : اشتراك مفتش المادة مع مفتش القسم في اجراء حركة التنقلات السنوية قبيل العام الدراسي، حتى يمكن لمفتش المواد الاجتماعية توزيع العدد الذي أصبح صالحا للمضي في تدريس هذه المواد على المدارس الابتدائية الكبيرة ، بشرط أن توقف حركة التنقلات بعد ابتداء العام الدراسي حتى لاتحدث هزات في جداول المدرسين تضر بالعملية التربوية كما حدث كثيرا هذا العام .

وليس من المنتظر أن تحقق الغاية المنشودة خلال عام دراسي واحد ، بل ينبغي كما ذكرت استمرار تطبيق هذه الخطة سنة بعد أخرى حتى يصبح لدينا العدد الكافي لجميع المدارس الابتدائية ، وحتى نصل بالمدرس الى المستوى المطلوب الذي يؤهله لتحقيق أهداف هذه المواد .

وانى من المؤمنين ايمانا عميقا مستمدا من الواقع والتجربة بأن في امكان تفتيش المواد الاجتماعية أن يرتفع بمستوى المدرس الموجود حاليا الى الحد الذي يجعله صالحا لتدريس هذه المواد ، وعندى من الامثلة في المدارس التي قمت بزيارتها هذا العام ما يؤكد هذا الايمان ، فقد وجدت في كثير من المدرسين استعدادا طيبا وقدرة فائقة على هضم هذه المواد واستيعابها وتدريسها بأسلوب يحقق أهدافها ، والمسألة تحتاج الى موالاة المدرس بالاشراف والتوجيه والتشجيع من جانب المفتش ، وتذليل العقبات والقضاء على المعوقات من جانب المنطقة والوزارة ، واختيار نظار من ذوى البصيرة والكفاءة والايمان برسالة التعليم والتربية في هذه المدارس .

في الادارة التعليمية

١ - الادارة التعليمية

مفهومها ووظائفها وخصائصها

للدكتور محمد احمد الغنام

لكل مفهوم « اجتماعية » - كما يقولون - والحكم على مفهوم ما بالجدة او القدم يكون بقدر ما يتمثله هذا المفهوم من عناصر اجتماعية تتصل بالحاضر او الماضي ، وبقدر ما يدل عليه من مفازي تناسب العصر او لا تناسبه . ويختلف مفهوم الشيء الواحد بين الناس حسب درجة تشبعه بآثار الماضي المختلفة مع ظروف الحاضر وآمال المستقبل . وتعبير « الادارة » على هذا الاساس له مفاهيم كثيرة يمكن أن نميز منها هنا مفهومين صارخين في دلالتهما الاجتماعية المتناقضة . ولاشك أن لكل منهما أنصاره الذين يعيشون على القديم أو الحديث . فمن الناس من يبقى على رأى آبائه ، رغم تغير الظروف والاحوال ، في أن الادارة هي الامارة والتملك ، والسيادة والرئاسة العليا التي تعمل فوق الناس ، لا مع الناس ولا من أجلهم ، وأنها السلطة مركزة في يد فرد أو أكثر يتحكم بها في غيره بعد أن يسلبهم هذه السلطة ، وما يتصل بهذا من اتباع أساليب الفرض والضغط والامر والقمع .

ومثل هذا الفريق من الناس ينظر في العادة الى الادارة من زاوية ضيقة مبتورة ، فهو يعدها عملية منفصلة أو بعيدة عن العملية - أو العمليات - الفنية ، وان كانت تتحكم في توجيهها . ومن أجل هذا جاء التقسيم المصطنع للعمل الى ما هو « فنى » وما هو « ادارى » ، و « للكادر » الى « كادر فنى » و « كادر ادارى » وما يترتب على ذلك من خلق هوة بين الجانبين ينعكس أثرها في اتجاهات من يسمون « اداريين » ومن يسمون « فنيين » نحو بعضهم بعضا .

ثم ان هذا الفريق من الناس ما زال ينظر الى الادارة على انها « مهارة » يكفى للامام بها والتحدث عنها مجرد الممارسة التقليدية فى الميدان والخبرة الرتيبة اثناء العمل ، دون ما حاجة الى اعداد أو تدريب يزوده بالاساس النظرى قبل الاشتغال بها عمليا .

والذين يرون الادارة على هذه الصورة يفوتهم أنها استوت علما يوصى بأسس وأصول ومبادئ وأساليب ينبغى للمشتغلين بالادارة معرفتها ، عساهم يجمعون العلم مع العمل ويمزجون الاثنين معا في خبرات تربوية موجهة تحقق نموهم المطرد في المهنة ، وتحقق نمو المهنة المطرد بهم .

كذلك يفوتهم أن نظرتهم هذه الى الادارة تعكس صورة أوضاع اجتماعية لا تتفق وروح العصر الذى نعيش فيه وشكل المجتمع الذى ننشده . فالادارة على الصورة التى يرونها تعبير عن أوضاع مجتمع

دكتاتورى طبقى لا يقدر قيمة الفرد ويفصل بين الحكومة والشعب، وبين الحاكم والرعية التى تعمل وتكدح دون أن يكون لها يد فى الحكم (الإدارة) أو رقابة عليه أو توجيه له ، فى حين أن هذا الحكم لا يكون الا لدفع الناس الى الكد والعمل وضبطهم وربطهم من أجل مصلحة الحاكم .

أما الإدارة فى المصطلح الحديث فعبرة عن « العملية أو مجموع العمليات التى يتم بمقتضاها تعبئة القوى الانسانية والمادية ، وتوجيهها توجيهها كافيا لتحقيق أهداف الجهاز الذى توجد فيه » . وفى هذه العملية لا تكون السلطة احتكارا لفرد أو مجموعة من الافراد ، وانما توزع مع ما يوازيها من مسئوليات على مجموع الافراد فى الجهاز بطريق الشورى، لتعود الى ذلك الفرد أو مجموعة الافراد فى النهاية . ومن ثم لا تكون الإدارة رئاسة عليا تعمل فوق الناس ، وانما تكون عملية العمل والتجاوب مع الناس ، وتكتيل الجهود لتحقيق الاهداف عن بصر ووعى . وينصب الاهتمام فى هذه العملية على الافراد ودوافع سلوكهم ومدركاتهم ومعتقداتهم وظروفهم المادية والاجتماعية والوسائل الكفيلة بحسن قيادتهم أكثر من أن ينصب على مجرد النواحي « الميكانيكية » من العمل مثل طرق الشراء والتخزين وأصول « العهدة » والقواعد المالية ، وحفظ الملفات ، وصيانة المعدات والادوات ، وقواعد النظام والمراقبة .

ومن خلال هذه النظرة الجديدة يصعب القول بأن هناك عملا فنيا وان هناك عملا اداريا . فالعمل كل واحد ، له أهداف واحدة ، والافراد الموجودون فى الجهاز يتولون عملية مشتركة تتحدد فيها مسئولياتهم وسلطاتهم ، ويوجد من بينهم من يحتل مراكز رئيسية قيادية هم الذين نسميهم « اداريين » ، دون أن تقتصر الإدارة عليهم ، أو يقتصر عملهم على النواحي « الادارية » البحتة .

وهذا المصطلح الحديث للإدارة يعبر عن صورة مجتمع ديموقراطى تكون للفرد فيه قيمة عليا وتكون هذه القيمة معيار كل علاقة وتنظيم ، كما تنعدم فيه أى انفصالية بين الشعب والحكومة أى بين العاملين والاداريين ، والمنفذين والمخططين ، حيث أن الحكومة تستمد كيانها الادارى والتخطيطى من الشعب نفسه .

ومن هذا يبدو أن الفرق بين النظرة الاولى والنظرة الثانية الى الإدارة فرق فى الفلسفة التى تكمن وراء كل منهما ، وفى صورة المجتمع الذى تخدمه الإدارة فى كلا الوضعين . وليست لنا الآن حرية اختيار واحدة منهما لنسير بمقتضاها ادارتنا ، فمجتمعنا الديموقراطى الاشتراكى التعاونى يحتم علينا أن نأخذ بالنظرة الثانية دون جدال . ولئن صح هذا على الإدارة بوجه عام ، فالواجب علينا أن نأخذ بها فى الإدارة التعليمية حيث أن التعليم وسيلة أساسية فى بناء هذا المجتمع .

الإدارة التعليمية والإدارة العامة :

الإدارة التعليمية — بحكم وضع وزارة التربية والتعليم فى الجهاز الحكومى ، وبحكم كون التعليم خدمة عامة والتزاما على الحكومة نحو الشعب — جزء من الإدارة العامة للدولة ، تخضع لما تخضع له هذه الإدارة

من مؤثرات واتجاهات : فمثلا اذا كانت الادارة العامة مركزية نزعنا ادارة التعليم الى المركزية ، وهى اذا اتجهت نحو اللامركزية ، سارت ادارة التعليم فى هذا الاتجاه كذلك . ثم ان الادارة العامة اذا كانت ديمقراطية او اتوقراطية غلبت هذه الصفة على ادارة التعليم كذلك . فضلا عن هذا كله فان ادارة التعليم بموظفيها وشؤونها المالية تخضع لقوانين وقرارات الادارة العامة فى شئون الموظفين والمال . وكلنا - مدرسين ونظار ومفتشين وغير ذلك من رجال التعليم - نعلم بل نحس بمدى تأثير هذه القوانين والقرارات فىنا وفى عملنا وفى مستقبلنا .

الادارة التعليمية والادارة الخاصة (ادارة الاعمال)

المقصود بالادارة الخاصة (او ادارة الاعمال) ادارة الشركات والبنوك والمصانع وغيرها من المؤسسات التى يديرها افراد او هيئات خاصة بقصد الربح المادى .

وقد افادت الادارة التعليمية فى البلاد الاخرى التى تقدمت نظمها الاقتصادية ، وما زالت تفيد ، من الآراء والخبرات المتعلقة بادارة الاعمال . ويبدو هذا واضحا فى ميدان الشئون المالية ، والعلاقات الانسانية ، والاشراف الفنى ، والتقويم .

غير ان هذه الافادة ليس معناها أخذ الآراء والخبرات المتعلقة بادارة الاعمال بحذافيرها وتطبيقها فى ميدان التربية . فالادارة التعليمية لها مجال مختلف - كما سنرى - عن مجال ادارة الاعمال ، حيث أن التعليم له طبيعة وأهداف مختلفة عن طبيعة المصنع - أو أى مؤسسة خاصة - وأهدافه .

وظائف العملية الادارية :

للعلمية الادارية - سواء أكانت لرفق عام أم لمؤسسة خاصة أم للتعليم وظائف محددة أهمها :

١ - التخطيط ، أو محاولة التحكم فى المستقبل وتوجيهه وجهة الاهداف المرجوة وذلك باتخاذ قرارات تقوم على أساس تقديرات دقيقة للنتائج المحتملة من القيام بأعمال معينة .

٢ - توفير المصادر المادية والبشرية وتوزيعها على الجهات المختلفة وتحديد السلطات والمسئوليات وفق الخطة المرسومة .

٣ - الحفز ، أو التعبئة ، و استشارة سسلوك الافراد على النحو الذى يؤدى بهم الى الوصول الى النتائج المرجوة .

٤ - التنسيق ، أو الملاءمة بين العناصر والجماعات والعمليات المختلفة بحيث تكون جميعا وحدة متكاملة من العمل أو النشاط الهادف .

٥ - التقويم أو الفحص المستمر للنتائج المترتبة على الطرق والاساليب والوسائل التى يتم بها تنفيذ الوظائف الاربعة السابقة ، بغية تحسين العملية الادارية .

وستحدث عن كل وظيفة من الوظائف السابقة بشيء من التفصيل
فى مجال التعليم على المستوى الاجرائى (أى مستوى المدرسة)

(أولا) تخطيط البرامج وأوجه النشاط :

لعل أول وظيفة من حيث الترتيب المنطقى - للعملية الادارية ، هى
تخطيط الطرق والوسائل وأوجه النشاط التى يمكن بمقتضاها تحقيق
أهداف المؤسسة أو النظام الذى تقوم فيه . وهذا التخطيط يتضمن :

(أ) تحديد وتوضيح الاهداف ومجال العمل .

(ب) تقصى الظروف التى تؤثر فى تحقيق الاهداف .

(ج) تحليل الوقائع أو الحقائق والتنبؤ بما عساه أن تحدثه بعض
الاجراءات - اذا اتخذت فى تحقيق الاهداف المرجوة .

(د) اتخاذ القرارات التى من شأنها توجيه سير العمل على أساس تحديد
الاهداف واستقصاء الظروف وتحليل الوقائع الذى تم .

ويدخل التقويم فى هذه الوظيفة أو العملية كلها كما يدخل فيما يتلوها
من عمليات . لكننا سوف نعالجه كوظيفة مستقلة فيما بعد .

كذلك يتطلب التخطيط تنظيما له ، كما يسفر عن تنظيمات تتعلق
بتنفيذ الخطة .

وتدل بعض الابحاث على أن المدرسين الذين تتيح لهم ادارة المدرسة
فرصة الاشتراك الفعلى فى وضع خطة المدرسة وسياستها يكونون أكثر
تحمسا لمدارسهم ولعملهم فى هذه المدرسة من المدرسين الذين يحرمون
من هذا الاشتراك . كما يكونون أكثر ارتياحا وأكثر تماسكا واحساسا
بالاتجاه من غيرهم لانهم باشتراكهم هذا تتاح لهم فرص الاعتراف بهم ،
والتعرف على أهداف المدرسة ومناقشتها وتحديداتها .

ولكى يكون الاشتراك فى التخطيط مجديا ، ينبغى أن يتاح للمدرسين
المشاركين فرصة وضع أسس المشاركة والاتفاق عليها . والجمعية
العمومية للمدرسة تنظيم طيب يمكن عن طريق جلساته المنظمة أن يعين
المدرسين ومعهم الناظر اتفاق على تلك الأسس .

كذلك ينبغى أن يراعى عند اشتراك المدرسين فى رسم خطة المدرسة
وسياستها تفاوتهم فى الميول والقدرات والكفايات . إذ ليس معنى
الاشتراك أن نتطلب من جميع المدرسين قدرا متساويا من الجهد ولونا
واحدا من وجهات النظر .

وفضلا عن ذلك ينبغى أن يكون اشتراك المدرسين فى رسم خطة المدرسة
وسياستها محلا للتقويم المستمر ، من حيث الوقت الذى يستنفذه ،
والامور التى يصرفها ، وسلامة القرارات التى تترتب عليه ، وأثره على
الروح المعنوية للمدرسين .

(ثانيا) توفير المصادر المادية والبشرية وتوزيعها وتحديد المسؤوليات والسلطات :

يدخل تحت هذه الوظيفة عمليات ثلاث هي :

- ١ - التمويل وما يتصل به من شئون مالية ومباني وأدوات ومعدات
- ٢ - أعداد الموظفين وتعيينهم واجراء الرواتب عليهم وترقيتهم وتوجيههم الى غير ذلك من شئون الموظفين .
- ٣ - التنظيم أو التنظيمات التي تتحدد فيها المسؤوليات والسلطات .

وهذه العمليات الثلاث تقوم بها الوزارة والمنطقة . والمدرسة - نتيجة لهذا تصبح تعبيرا عن ارادة الوزارة أو المنطقة ، وأداة تنفيذ التعليمات والقرارات التي تصدرها الوزارة أو المنطقة .

غير أن قيام الوزارة والمنطقة بالعمليات الثلاث التي أشرنا اليها ليس معناه أن تقف المدرسة موقفا سلبيّا شعاره «العين بصيرة واليد قصيرة» ، أو « ليس في الامكان ابداع مما كان » . . الى غير ذلك من الاتجاهات ، فما تقدمه الوزارة لكل مدرسة هو في الواقع الحد الأدنى الذي ينبغي لكل مدرسة أن تبني عليه وتفكر في وسائل تنميته . فاذا كانت المدرسة محتاجة الى بعض المرافق التي تعجز الوزارة عن سدها ، واذا كانت المدرسة محتاجة الى بعض المال لبعض تلاميذها الفقراء مثلا ، وجب ألا تقف - ناظرا وأساتذة وموظفين - مكتوفة اليدين ، فأمامها البيئة المحلية ، وبعض رجال الاعمال والهيئات الخيرية ، كما ان أمامها الاتحاد القومي ، وكل هذه الجهات يمكن أن تسهم في حل المشكلة . وحسبنا دليلا على امكان تحقيق ذلك ماقامت به كثير من المدارس بالفعل من حفزها الآباء والموسرين على اقامة « مصلى » أو فصل أو مقصف أو توسيع فناء كانت تحتاجه تلك المدارس .

كذلك قد يعين في المدرسة مدرس أو موظف مشكل أو مهمل مثلا الى غير هذا من الصعوبات التي تتعلق بالموظفين . وواجب المدرسة أن تعين هذا الموظف على أن يكون أحسن مما كان من النواحي الشخصية والفنية . وهنا تأتي أهمية دور الناظر والوكيل والمدرس الاول كموجهين .

وقد يتساءل سائل : وماذا يفعل الناظر أو الوكيل أو المدرس الاول وقد أثقل كاهله بالاعمال الاخرى ؟ واجابتي على هذا السؤال أن كثيرا من الناظر والوكلاء والمدرسين الاوائل يضيعون معظم وقتهم وجهودهم في الاعمال الروتينية وفي تفاصيل الشئون المالية « والادارية » (بمعناها الضيق) . والناظر أو الوكيل أو المدرس الاول رائد تربوى وموجه للمدرسين أولا وقبل أن يكون « رجل أعمال » . وهو لهذا ينبغي أن يتخلى عن الاعمال الروتينية لمن هم دونه ويتفرغ لوظيفته الاساسية المتصلة بتوجيه المدرسين ، وتوجيه العملية التربوية على النحو الذي يؤدي بهم وبها الى احسن النتائج المرجوة .

وفي تحديد المسؤوليات والسلطات نجد ان أمام المدرسة حرية كافية - على الرغم من أن الوزارة والمنطقة قد حددتا معظم هذه المسؤوليات

والسلطات . وكلنا يعلم أن المكتوب لا يمكن أن يكون مثل المعمول به تماماً، ثم أن كثيراً مما كتب بشأن تحديد هذه المسئوليات والسلطات يمكن أن يحدد بصورة أدق ، كما يمكن أن يفسر على أكثر من وجه ، فضلاً عن أنه يمكن أن يجري في المدرسة على صور متعددة . ولعل أهم ما تحتاج إليه مدارسنا هو أن تحدد مسئوليات أعضائها في صورة أوجه نشاط سلوكي واضحة : فعبارة مثل «اشتراك الناظر في وضع الحطة» أو «إشراف المدرس الأول على تقويم التلاميذ» تحتاج إلى تحديد وترجمة إلى طرق وأساليب وتنظيمات ، كل هذا داخل إطار فلسفي يتفق عليه مع المدرسين .

وفي المدارس الإعدادية والثانوية توجد وظيفة هامة لم تحدد سلطاتها ومسئولياتها بعد . وهذه الوظيفة هي « وظيفة وكيل المدرسة » التي يشغلها فرد واحد أو أكثر . وعدم التحديد هذا ينجم عنه في بعض الأحيان إهمال هؤلاء الوكلاء « وتركهم على الرف » ، أو عمل هؤلاء الوكلاء على أن يسلبوا الناظر كل سلطة ويطفوا بشخصياتهم عليهم . وينشأ في كلا الحالتين جو غير مرغوب فيه ، فضلاً عن إهمال أو ضياع طاقة بشرية كان يمكن أن تستثمر ويستفاد منها .

ومثل هذا التصرف من جانب الناظر أو الوكيل يقوم على مفهوم بال للسلطة وللقيادة ، فالناظر أو الوكيل يتصرفه الذي أشرنا إليه يرى أن السلطة لا توجد إلا في المنصب أو المركز الرسمي الذي يشغله : هي شيء يوجد خارج نفسه وخارج تصرفاته الشخصية كفرد ، ومن ثم فانه يرى قوته في أن يستحوذ على كل شيء خولته السلطات الأعلى إلى منصبه ، وهو يذهب إلى أكثر من ذلك ، فيرى قوته في أن «يقلم أظافر غيره» ويحرمهم ويسلبهم من كل سلطة ليستخدم هو هذه السلطة في إرغامهم على العمل وجعل أوامره نافذة عليهم بحق وبغير حق . والسلطة في هذه الحالة تكون « نهائية » لا تنمو إلا على حساب سلطة الغير ، وليس على أساس اتساع آفاق العمل ومجالاته .

إن القوة ليست في أن يستأثر الناظر أو الوكيل بكل سلطة أو أن يعمل على أن يسلب غيره أياها . إنما هي في أن يكون هذا الناظر أو الوكيل من الكفاءة والخبرة والمعرفة والذكاء وسعة الأفق والقدرة على التعامل الطيب مع الغير بحيث يجد فيه الجميع أهمية وضرورة لهم في توجيههم . وفي هذه الحالة تكون قيادة الناظر أو الوكيل في المدرسة قيادة وظيفية يستمد مقوماتها من ذات نفسه ومن تكوينه الشخصي أكثر من أن يستمدّها من مركزه أو منصبه بصرف النظر عن كفاءته .

ومن حسن حظ التعليم أن آفاقه واسعة وتتسع عاماً بعد عام ، وهو بهذا الاتساع يدعو الناظر والوكيل وغيرهما إلى أن ينظروا إلى موضوع السلطة والقيادة نظرة جديدة تساعد على مواجهة مطالب التعليم المتزايدة بصورة ناجحة . ففي المدارس الآن مجالات جديدة كما أن فيها مجالات قديمة تغير مفهومها واتسع نطاق العمل فيها : فمن المجالات الجديدة مثلاً المجتمع المدرسي وتنظيمه والتوجيه المهني والتربوي للتلاميذ، ومن المجالات القديمة التي تغير مفهومها المنهج الدراسي والإشراف على عمل المدرسين . . إلى غير ذلك . والعبرة هنا ليست بمقدار ما يستحوذ عليه الناظر أو الوكيل أو كل صاحب منصب داخل هذه

المجالات ، وانما العبرة بمقدار ما يبذله من جهد وكفاية فيها أو في بعضها بغية رفع مستوى التعليم ورفع شأن المهنة .

ثالثا : حفز المشتغلين بالتعليم على النشاط والعمل :

تعتبر هذه الوظيفة من أهم وظائف الادارى . وهى تحتاج من الادارى الى دراية وخبرة بنفسية الافراد ودوافع سلوكهم وكيفية خلق الجو المساعد على رفع الروح المعنوية والرغبة فى العمل بين الجميع . ويتوقف الحفز على عوامل أهمها :

١ - القيادة الادارية الرشيدة التى تتصف بسعة الافق والكفاية للمهنية والكمال الخلقى وروح المحبة والصداقة والتفاهم وتقدير عمل الغير .

٢ - اشتراك كل من يعنيه الامر فى تخطيط النشاط واتخاذ القرارات بشأن توزيع السلطات والمسئوليات ، اذ أن هذا الاشتراك يشعر الفرد بأن العمل من حيث تخطيطه وتنفيذه جزء منه فيزداد تحمسا له .

٣ - التدريب فى المهنة سواء أكان هذا تدريباً شكلياً تقوم به الوزارة أو ميدانياً يتم فى المدرسة على الطبيعة ، فمثل هذا التدريب يتيح للأفراد زيادة البصر بميدانهم من حيث أسسه وأهدافه وأساليب العمل فيه .

٤ - عملية تقويم عمل المدرس وغيره من الموظفين وتبصيره بما هو عليه بالفعل بغية تحسينه .

٥ - وهناك وسيلة خامسة لحفز المعلمين وغيرهم من الموظفين تتصل بالمال والمادة وهى المرتبات المجزية والترقية العادلة والمكافآت والامتيازات للمتفوقين منهم .

رابعا : التنسيق :

اتسع نطاق العملية التعليمية وتعقدت وتنوعت التخصصات فيها ، وتعددت السلطات والمسئوليات وتشعبت . وترتب على هذا قيام عدد كبير من الافراد بأوجه مختلفة من النشاط . وكل هذا يتطلب التنسيق حتى لا يحدث تداخل فى الاعمال أو السلطات أو اهمال لبعض الاعمال أو السلطات ، وحتى يمكن توجيه العملية التعليمية كوحدة واحدة لتحقيق الاغراض التى تهدف اليها . ومعنى هذا قيام الاهداف الواضحة المحددة ، والتنظيمات التى تتجلى فيها خطوط السلطة وسبل الاتصال الرسمى وغير الرسمى . لذلك ينبغى على ناظر كل مدرسة أن يكون على بينة ومدرسيه بالاهداف والمسئوليات والتنظيمات المختلفة فى مدرسته وأن يوفر وسائل الاتصال الرأسى والافقى بينه وبين المدرسين والتلاميذ وأولياء الامور وأهالى البيئة .

خامسا : تقويم النتائج :

للتقويم أهمية فى وزن العمليات السابقة تمهيدا لتحسين خطة المدرسة

وتنظيماتها وتوزيع المسئوليات والسلطات فيها وأساليب حفز المعلمين وتنسيق أعمالهم .

وفى تقويم عمل المدرسة ينبغي أن يدخل فى الحساب ما طرأ على المعلمين أنفسهم من تحسن ونمو مهنى وشخصى أثناء قيامهم بالعمل ، الى جانب مدى تحقيق الاهداف التى ترجوها المدرسة .

كذلك ينبغي أن يدخل فى الحساب أثر السلوك الادارى فى شخصيات التلاميذ وهو ما سنعرض له بعد قليل .

كذلك ينبغي أن تتاح الفرصة لكل فرد للاشتراك فى التقويم . ونحن اذا كنا قد سلمنا بأهمية وجوب اشتراك المعلمين فى رسم الخططة وفى تنفيذها ، فان ذلك يستتبع حتما وجوب اشتراكهم فى عملية التقويم . وهذا الاشتراك له قيمة سيكولوجية كبيرة اذ انه يعين على ازالة ذلك الحاجز السيكولوجى القائم على الشك والخوف بين المدرس من ناحية والناظر او المدرس الاول أو المفتش من ناحية أخرى . ويحل محل هذا الحاجز اتجاه واحد فى الهدف ، ورغبة من الجميع فى الاصلاح .

وينبغي للادارة المدرسية أن تشجع مدرسيها وموظفيها وتلاميذها كذلك على النقد الذكى ، وعلى التدريب على نقد أنفسهم وأعمالهم نقدا موضوعيا ، حتى يمكن بذلك تحسين العملية التعليمية .

الفرق بين الادارة التعليمية وغيرها من الادارات العامة والخاصة :

على الرغم مما اوردناه بشأن العلاقة بين الادارة التعليمية والادارات العامة والخاصة ، وعلى الرغم من وحدة الوظائف الادارية - التى سبق عرضها - داخل العملية الادارية ايا كانت ، فان الادارة التعليمية لها طبيعة فريدة تميزها عن كل ادارة أخرى . وحسب الادارة التعليمية انها تقوم على التعليم ، وانها تنصب على مادة بشرية تتمثل فى التلاميذ ، فالتلاميذ هم « بضاعة » الادارة التعليمية ان صح هذا التعبير ، ووظيفة الادارة التعليمية أن تتعهدهم بالتربية والتعليم وتنميتهم فى الاتجاه المرفوق فيه . لهذا ينبغي أن تكون الادارة التعليمية تعبيرا تعليميا ووسيلة لتعليم هؤلاء التلاميذ بقدر ما هى فى نفس الوقت عملية يتم بمقتضاها تعبئة الجهود البشرية والمادية وتوجيهها لخدمة أغراض التعليم وتحقيق أهدافه

ولتوضيح هذه النقطة أعرض على سبيل المثال موقفين اداريين متشابهين أحدهما فى مستشفى حكومى والآخر فى مدرسة ثانوية أميرية . وهذان الموقفان يتصلان بتقديم وجبة الغداء لنزلاء المؤسسة الاولى ولتلاميذ القسم الداخلى فى المؤسسة الثانية .

فى حالة المستشفى نجد أن أهم ما يعنى الإدارة فى هذا الموقف هو أن توفر وجبة غداء صحية مطابقة للشروط ، والاشراف على طهيها ، وتقديمها للمرضى فى الموعد المحدد . وبقدر ما تكون المواد الغذائية موافقة للمواصفات ، وبقدر ما يكون الاشراف على الطهى دقيقا ، وبقدر ما يكون تقديم الغذاء للمرضى فى الوقت المحدد ، وبقدر ما يكون عليه المرضى من رضا عن هذا الغذاء ، تكون كفاية ادارة المستشفى فى هذا العمل .

أما فى المدرسة الثانوية • وأقصد المدرسة التى تؤدى وظيفتها على خير وجه ، وتكون ادارتها ادارة تعليمية بمعنى الكلمة ، فهى لا تعنى فقط بتقديم وجبة غذائية صحية حسنة الطهى مطابقة للشروط وفى الموعد المحدد لتلاميذها ، وإنما تهتم كذلك بإعداد وجبة الغذاء وتقديمها على نحو يؤدى الى تحسن سلوك التلاميذ ، واكتسابهم مزيدا من الخبرات المفيدة ، وتوجيه نموهم فى الاتجاه المرغوب فيه • وعلى ذلك لا يكون هم ادارة المدرسة مجرد تقديم وجبة غذاء صالحة للتلاميذ ، وإنما نعنى الى جانب ذلك بأمور أخرى مثل : تعلم التلاميذ آداب المائدة أثناء الغذاء، وتعويدهم تحمل المسئولية والاشتراك فى عملية إعداد الطعام أو الاشراف عليه ، وتقدير تكاليف الطعام ، والاشتراك فى أعمال تنظيف الموائد والاطباق وإعدادها للاكل وحفظها بعد الأكل . . الى غير ذلك من النواحي التربوية . وبهذا لا يقاس نجاح الادارة المدرسية فى هذا الشأن بمجرد ما تقدمه من غذاء صحى مطابق للشروط كما هو الحال فى المستشفى وإنما كذلك بما يطرأ على سلوك التلاميذ من تغير نتيجة الطريقة التى تدار بها عملية إعداد الوجبة الغذائية وتقديمها • وهكذا تصبح الطريقة والاسلوب فى العملية الادارية مهمين بنفس المقدار وأكثر من نتيجة العمل الادارى نفسه من الناحية المادية .

والخلاصة أن الادارة التعليمية الصحيحة لا بد وأن تكون فى نفس الوقت عملية - أو مواقف - تعليمية يفيد منها التلاميذ . وبدون هذا لا تكون الادارة تعليمية • ووجوب جعل الادارة التعليمية تعليمية يجعل القائمين عليها فى مركز صعب دقيق بالقياس الى مركز القائمين على الادارات الأخرى التى لا تكون التربوية وظيفتها الأساسية فتقتصر وظيفتها على مجرد تعبئة القوى المادية والبشرية التى تتوفر لها وتوجيهها لتحقيق الأهداف المرجوة منها . أما ادارة التعليم فإنها أثناء هذه التعبئة وهذا التوجيه لا بد أن تقيم وزنا للتلميذ وتضع فى الاعتبار ما يطرأ على سلوكه من تغير وفق أساليب هذه التعبئة وهذا التوجيه ، كما أنها لا بد وأن تشرك التلميذ فيها ، لان فى اشتراكه - اشتراكا ديمقراطيا بالطبع - تدريب له وتنمية لشخصيته على نحو سليم .

وترجمة العملية الادارية الى مواقف تعليمية واشتراك التلاميذ فيها ليس بالأمر الهين • وهو يحتاج الى مهارة من المدرسين والمشرفين على تعليم التلاميذ ، كما انه يحتاج الى يقظة واشراف دقيقين من جانب هؤلاء المدرسين والمشرفين حتى لا يسيء التلاميذ استخدام السلطة أو تحمل المسئولية التى توكل اليهم فى عمل من الاعمال وبالتالي لا يضار القائمون على تعليمهم •

لكن مما يؤسف له أن الادارة المدرسية فى كثير من الاحيان تؤثر العافية والسلامة وتركن الى أيسر السبل ، فتعتمد الى اجراء المدرسة وتسييرها من زاوية غير تعليمية على نحو ما يدار المصنع أو أى مرفق آخر له وظيفة أو عمل غير التعليم .

وثمة خاصية فريدة أخرى للادارة التعليمية متصلة بالنقطة السابقة،

وهى أن الادارة التعليمية ينبغي أن تكون تعبيرا نقيا ، وترجمة مخصصة
للفلسفة التى ينشدها المجتمع ، فالمدرسة كما نعلم ، مفروض فيها أن
تكون بيئة منتقاة بالقياس الى البيئات والمؤسسات الاخرى الموجودة فى
المجتمع . وهى لن تكون بيئة منتقاة الا اذا كانت ادارتها نقيه . ومعنى
هذا أن الادارة التعليمية ينبغي أن تكون نموذجا صالحا فى العلاقات
الانسانية وفى سير العمل ، وفى التعاون واتباع الاساليب الديمقراطية
وهى اذا أصبحت كذلك استطاعت أن تخلق الامة الديمقراطية التعاونية

أضواء على نظرية التربية عند الغزالي

للاستاذ عبد الرشيد الصادق

رأينا في مقالتى الماضية عن « التربية عند رسل » (١) كيف تتصل الفلسفة متمثلة في نظريات فيلسوف من المعاصرين - أقول كيف تتصل الفلسفة بالتربية، والذي لا شك فيه أننا في حاجة الى دراسة نماذج كثيرة من الفلاسفة الذين كتبوا في التربية والى تحليل مؤلفاتهم لعلنا لانجد طريقة واحدة يتم بها الاتصال بين الفلسفة والتربية ، بل نجد كثرة من أنواع الاتصال بين هذين الميدانين ، ولا شك أن عقد مقارنة بين فلاسفة التربية من هذه الناحية ستكون مقارنة طريفة ، سيما لو حاولنا تحليل أوجه الاتفاق أو الاختلاف بعوامل خارجة عن نطاق المذهب ، عوامل من حياة الفيلسوف ومن وضعه في الحياة الفكرية والاجتماعية في مرحلة من مراحل التاريخ .

وقد رأيت في هذه المقالة أن أختار فيلسوفا من فلاسفة الاسلام ، لندرس كيف تأثرت نظريته في التربية بمبادئه الفلسفية . هذا الفيلسوف هو الامام الغزالي ، وقد أردت من وراء ذلك أن أعرض لنموذج من الفلاسفة بعيد كل البعد عن النموذج الذى تعرضت له في المقالة سالفة الذكر . وسنبدا هذه المقالة بشيء عن حياة الغزالي ومكانه بين فلاسفة الاسلام .

ولد الغزالي « بطوس » من أعمال خراسان في سنة ٤٥٠ هجرية (١٠٥٩ م) . وقد تثقف في بدء حياته ثقافة عامة ، لكن ميوله واتجاه حياته الفكرى أخذ يتضح منذ المراحل الاولى من ثقافته ، اذ شعر بعدم اهتمام بتفريعات الفقهاء وتدقيقاتهم باعتبارها ليست سوى علم دنيوى . ثم انتقل الى مدينة « نيسابور » حيث درس علم الكلام ، وبدأ يؤلف ، ثم وفد الى مجلس نظام الملك وزير السلطان السلجوقى ، وحاز رضاه واعجابه ، فأُسند اليه منصب التدريس في بغداد . لكنه لم يستمر في التدريس الا لمدة أربع سنوات ، عندما انتابته أزمة وصراع عنيف بين التشبث بالمنصب وبشئونه « الدنيوية » ، وبين أن يتفرغ بجمع كيانه لشئون العبادة والآخرة . وفي النهاية تغلبت في نفسه دواعى الآخرة ، واعتزل التدريس لفترة مقدارها عشر سنوات قضاه في التجول بين بلاد الاسلام وزيارة الاماكن المقدسة والعبادة في عزلة من الناس . وانتهى به

(١) عدد مارس ١٩٦٠ من « صحيفة التربية » .

التجول في النهاية الى وطنه من جديد ، واستأنف الاجتماع بتلاميذه والتدريس في « نيسابور » الى أن توفي في عام ٥٠٥ هـ .

هذه هي حياة الغزالي بايجاز شديد . وليس يعنينا هنا تفاصيلها بقدر ما يعنينا وضعها في تاريخ الفكر الاسلامي ، ويقدر ما تعنينا بعض المراحل من حياته التي قد تكون ذات دلالة في تطور فكره .

فأما عن وضع الغزالي في حياة الفكر الاسلامي ، فهو وضع يجعله فريدا ومتميزا بين فلاسفة المسلمين جميعا . فقد قضى حياته في النصف الاخير من القرن الخامس الهجري . وفي ذلك الوقت كانت الجينية الاسلامية قد نضجت وأوفت على التمام في جميع نواحيها تقريبا . كان العقل الاسلامي قد تمثل فلسفة اليونان بعد أن ترجمت مؤلفاتها، وكانت الفلسفة الارسطية قد بلغت أوج تأثيرها ووضوحها في فلسفة «ابن رشد» ، الفيلسوف المسلم الاندلسي الذي كان معاصرا للغزالي ، والذي كان أكثر اتباع أرسطو من المسلمين فهما له ، وتمثلا لمبادئه ، وكان علم الكلام أيضا قد وصل الى مرحلة كبيرة من النضج ، اختلط فيها بالفلسفة، وأصبح ممتزجا بأبحاث تدور حول أفكار فلسفية أصيلة ، بعد أن كان مجرد دفاع عن العقائد . أما التصوف - وهو وجه آخر من وجوه الحياة الفكرية الاسلامية - فقد وصل قبل ذلك العصر الى أن أصبح نظرية في المعرفة على يد « ذي النون المصري » ، تختلف عن النظرية التي يقدمها الفلاسفة لتفسير المعرفة . وقد كان الغزالي بفلسفته ذروة لتلك الحركة الفكرية الاسلامية ، فعنده توافدت كل هذه الجوانب ، وفي ذهنه تبلورت وتميزت بأقسامها وحدودها . فالغزالي أقل فلاسفة الاسلام اعجابا بأرسطو ، وأكثرهم حظا من الخروج عليه ومعارضته، ولذلك كان أكثرهم حظا من الابتكار والخلق الفلسفي . وفي الغزالي وصل التصوف الاسلامي الى مرحلة حاسمة من تطوره . فالاقوال المتفرقة التي قالها « ذوالنون » بشأن المعرفة الصوفية ، أصبحت في فلسفة الغزالي منهجا ونظرية ودراسة نفسية (١) .

على انه كانت للغزالي في حياة الفكر الاسلامي مهمة نقدية ميزته عن غيره من مفكري الاسلام . فهو أخذ تلك العقول النقدية التي تأتي في نهاية كل مرحلة من مراحل الفكر لتفريغ محصولها من الأفكار ، وتصنّفه ، وتحلّله ، وتنقّده . ويمكننا أن نقول ان اتجاه الفكر الاسلامي قبل الغزالي كان اتجاها ارسطيا عقليا ، لكنه عند الغزالي اتجه وجهة أخرى ، فوضعت الفلسفة العقلية موضع النقد أمام عقل متشكك لا أدري ، رفضها ، ثم استبدل بها نظرية جديدة في المعرفة تتخذ الحدس منهجا للعلم بدلا من البرهان ، ورفض العقل أداة للمعرفة ، واستبدل به الذوق . يقول الدكتور محمد عبد الهادي أبو ريدة « يصرح الغزالي في التهافت انه لا يريد الا هدم مذاهب الفلاسفة ، واظهار ما فيها من تناقض وعجز وتلبيس ، كما يصرح انه لا يقصد فيه اثبات المذهب الذي يعتقدده هو ، وهذه هي الناحية السلبية النقدية . أما الناحية الايجابية الاثباتية ، فهي

(١) يستطيع القارئ ان يرجع الى القسم الخاص بالغزالي في كتاب « الحياة الروحية في الاسلام » للدكتور محمد مصطفى حلمي ، وذلك لكي يعرف دور الغزالي في التصوف الاسلامي .

أن الغزالي باظهاره فساد مذاهب الفلاسفة ، وقصور أدلتهم ، يريد أن يقرر افلاس العقل ليمهد نفوس الناس الى الاقبال على الدين وعلى التصوف ، ويعبارة أدق أراد أن يوجههم الى الرجوع الى القلب الذي يدرك الحقائق الالهية بالذوق والكشف بعد تصفية النفس بالعبادات والرياضات الصوفية « (١) . ومن هنا نستطيع أن نقول أن حياة الفكر الاسلامي بلغت على يدى الغزالي أوجها ، ولكنها بلغت على يديه أيضا نهايتها ، وأسلمت بزمامها للصوفية ، لانصار « القلب » و « الذوق » ، ثم أنهارت كلية في نهاية الامر حين أصبحت الصوفية طرقا ودرواويش وتكايا .

وكانت حياة الغزالي صورة مصغرة من ذلك التطور الفكرى الذى مر به الاسلام . فقد بدأ حياته الفكرية بدراسات عامة ، ومن هنا انتقل الى علم الكلام والفلسفة ، فالتصوف . يقول فى مقدمة المنقذ من الضلال « . . . فقد سألتنى أيها الاخ فى الدين أن أبث اليك غاية العلوم وأسرارها ، وغائلة المذاهب وأغوارها ، وأحكى لك ما قاسيته فى استخلاص الحق من بين اضطراب الفرق ، مع تباين المسالك والطرق ، وما استجرات عليه من الارتفاع عن حضيض التقليد الى يفاع الاستبصار ، وما استفدته أولا من علم الكلام ، وما احتويته ثانيا من طرق أهل التعليم القاصرين لدرك الحق على تقليد الامام ، وبما أزدريته ثالثا من طرق التفلسف ، وما ارتضيته آخرى من طريق التصوف . . » (٢) . ومن هذا النص تبرز لنا سمة مميزة للغزالي لا تتوفر فى أى فيلسوف اسلامى آخر ، هذه السمة هى أنه كان يطلب اليقين الذى تطمئن به النفس ، بينما كان سائر الفلاسفة الاسلاميين يطلبون تفسيراً للعالم . ومن ثمة يتميز الغزالي بذلك الطابع النفسى البارز ، اذ يأخذ التفلسف لديه طابع الازمة والتاريخ النفسى الذى يمر بمراحل حتى يصل الى غايته بعد جهد ومشقة . فبينما كان فلاسفة الاسلام جميعا يطلبون الحقيقة فى مصدر خارج نفوسهم ، فى كتب أرسطو مثلاً ، نجد أن الغزالي يطلب الحقيقة فى داخل ذاته (٣)

وفى ضوء هذه السمة ، كثيرا ما يشبه الغزالي « بديكارت » ، وكثيرا ما يذكر الفيلسوفان فى سياق واحد . فكلا الفيلسوفين يطلب اليقين فى ذاته بعد تأمل الموضوعات الخارجية والشك فيها ، وكلاهما يعانى الشك ويمد نطاقه ليشمل ما تعلمه منذ صغره أو يشمل « التقليد » كما يسميه الغزالي ، ويشمل المحسوسات فالمعقولات ، ثم يهتدى فى النهاية الى يقين جديد عن طريق « الحدس » ، يقين يعيد له ثقته فيما شك فيه بادىء

(١) الترجمة العربية لكتاب « تلويح الفلسفة فى الاسلام » للاستاذ ت . ج . دى بور .
حاشية (٢) ، ص ١٩٧ .

(٢) المنقذ من الضلال : صفحة ٨ من الطبعة الثانية (مكتبة محمد على صبيح وابولاده بمصر)

(٣) يقول الغزالي « . . . فمن عرف نفسه فقد عرف ربه وعرف صفاته وأفعاله ، وعرف مراتب العالم مبدعاته ومكوناته ، وعرف الملائكة ومراتبهم ، وعرف لمة الملك ولة الشيطان والتوفيق والخذلان ، وعرف الرسالة والنبوة وكيفية الوحي وكيفية المعجزات والاختبار عن المقربات ، وعرف النار الاخيرة وسعادتھا وشقاوتھا وأقسامھا ولة البهجة فيها ، وعرف غاية السعادة التى هى لقاء الله تعالى » (كتاب « معارج القوس فى مدارج معرفة النفس » صفحة ٤ - ٥ من الطبعة الاولى على نفقة محيى الدين صبرى الكردى سنة ١٣٤٦ هـ ١٩٢٧ م)

ذى بدء ، وينظر في ضوئه الى الاشياء نظرة جديدة . كل هذه أوجه شبه بين الفيلسوفين ، ونستطيع أن نلمس غيرها من مواضع التشابه بينهما ، على الأذهب في هذا الاتجاه الى أقصاه ، فننسى الفروق العميقة بين الفيلسوفين . أول هذه الفروق وأهمها هو أن « الحدس » الديكارتي يختلف كل الاختلاف عن « الحدس » الذى يقول به الغزالي . فالأول حدس عقلى فى صميمه ، أما الثانى فحدس يتجاوز حدود العقل الى مرحلة من المعرفة أعلى وأسمى هى مرحلة الذوق الصوفى . يقول الغزالي « ولعل وراء العقل حاكما آخر ، اذا تجلى كذب العقل فى حكمه ، كما تجلى حاكم العقل فكذب الحس فى حكمه ، وعدم تجلى ذلك الإدراك لا يدل على استحالة » (١) ذلك أن الحدس الديكارتي حدس « إنسانى » اذا صح هذا التعبير ، وليس له من مصدر الا الفكر الإنسانى ، أما الحدس عند الغزالي فحدس يستمد مصدره من مستوى أعلى من المستوى الإنسانى ، أى أنه نور يقذفه الله فى الصدر ، وينبجس من الجود الإلهى فى بعض الأحيان ، وعلى الذى يريد أن يعرف أن يترصد لهذا النور ويجد فى طلبه (٢) . وثمة فارق ثان بين الفيلسوفين هو أن ديكارت يتخذ من الحدس بداية لسلسلة طويلة من الاستدلالات التى يثبت بها وجود الله ووجود العالم المادى . فالحدس الديكارتي متمثلا فى « الكوجيتو » عبارة عن مقدمة خصبة مليئة بالإمكانات ، مقدمة يفضها الفيلسوف ليخرج كوامنها التى تنسحب على كل شىء على الوجود كله . أما الحدس عند الغزالي فهو نهاية يقف عندها ، ما دام محظورا على الصوفى أن يذيع على الآخرين ما أتيح له من نعمة الكشف . هو حدس عقيم من الناحية الفلسفية ، اذ يكتفى الغزالي بذكر انه وسيلة المعرفة اليقينية ، ولا يحدثنا عما عرفه وتلقاه فى هذا الحدس ، لانه حدس يجلب عن الوصف والتعبير كما يرى الصوفية . ومن ثم لانجد الغزالي يطبق منهجه فى المعرفة فى دراسته للنفس ولا للعالم . وعندما يتحدث عن النفس يتبع أرسطو تبعية كاملة وعندما يحاول تفسير العالم ويرسم صورة للكون يتحدث بالطريقة التى يتحدث بها غيره من فلاسفة الاسلام ، هذا اذا استثنينا بعض المسائل التى يخالف الغزالي الفلاسفة فيها والتى يناقشها فى كتابه « تهافت الفلاسفة » . فلئن كان الغزالي قد وضع منهجا جديدا للمعرفة ، الا انه لم يطبقه ، وبالرغم من انه رأى أن معرفة النفس وسيلة لمعرفة ذات الله وصفاته . الخ كما رأينا فيما تقدم ، الا انه يدرس النفس دراسة أرسطية فيقسمها الى أنواع من النفوس ، والى مجموعة متدرجة من القوى ، ثم ينتقل مما حصل عليه من صفات نتيجة لهذه الدراسة - أقول ينتقل منها عن طريق المماثلة Analogy وليس عن طريق الحدس الى صفات للكون وتدرج فى الوجود قمته الله ، وهو تدرج أخذه الفلاسفة المسلمون عن أفلوطين (٣) .

ويمكننا أن نستخلص مما تقدم كله بعض النتائج الهامة التى سيكون لها أثرها فى فلسفة الغزالي التربوية . النتيجة الأولى هى أن الغزالي لم يكن يعنيه كثيرا أن يقدم تفسيرا جديدا للعالم بقدر ما كان

(١) المصدر السابق . صفحة ١١ - ١٢

(٢) المصدر السابق . صفحة ١٣

(٣) أنظر كتاب « معارج القدس فى مدارج معرفة النفس » : صفحة ١٢٤ وما بعدها .

يعنيه الوصول الى معرفة يقينية يستقر عندها ويطمئن اليها ، والى حالة نفسية هادئة لا يشوبها الشك . يقول دى بور عن الغزالي « . . . ولم يكن يحاول الوصول الى تعليل ظواهر الكون ، ولا كان يرمى الى تسديد تفكيره ، بل كان يبغى طمأنينة القلب وتذوق الحقيقة العليا » (٢) . فالمشكلة الفلسفية عند الغزالي مشكلة نفسية قبل كل شيء ، وادى تفسير للعالم لا يناقض التعاليم الدينية كان يمكن أن يرضيه . وهذا ما حدث له بالفعل عندما اعتنق التفسير الفلسفى الشائع للكون بعد أن خلصه فى كتاب « تهاقت الفلاسفة » مما يتعارض مع تعاليم الاسلام . والنتيجة الثانية هى أن نظرية الغزالي فى المعرفة بالرغم من أنها تعارض النظرية الفلسفية التى كانت سائدة ، وبالرغم من أنه رأى فيها وسيلة للتخلص من « التقليد » والوصول الى « يفاع الاستبصار » - بالرغم من هذا إلا أن هذه النظرية لم تحدث جديدا فى الحياة الاسلامية ، اللهم إلا أنها حولتها الى اتجاه صوفى ، وهى من هذه الناحية ليست ثورة على « التقليد » بقدر ما هى تأكيد له بطريقة ملتوية ، فهى بهذا نظرية تؤكد الدين وتدعم مبادئ الشريعة . والنتيجة الثالثة هى أن الغزالي لم يستطع أن يضع نظرية ذات قيمة فى تحليل النفس البشرية وطبيعتها ، وكانت معلوماته عن الانسان والطبيعة البشرية خليطا من الفلسفة الارسطية وبعض العقائد الاسلامية .

وقد كان لكل هذا اثر فى فلسفة الغزالي التربوية . ولعل فى النقاط الثلاث التى أسلفناها تفسيراً لفلسفته التربوية فى خطوطها العريضة . وأول ما يتبادر لنا فى هذا الصدد أن نفس سر اهتمام الغزالي بالتربية ، وتلك العناية الكبيرة التى كان يوليها اياها أكثر من أى فيلسوف اسلامى آخر . ان اكتشافنا للدوافع التى دفعت الغزالي الى ميدان التربية يمكن أن يؤدى بنا الى فهم واضح لبعض جوانب نظريته التربوية . وسر هذه العناية بالتربية مصدره - فى رأينا - الطابع النفسى الذى تتميز به فلسفة الغزالي من دون فلاسفة الاسلام . فهذا فيلسوف يطلب اليقين والاستقرار النفسى ، وحياته الفكرية سلسلة متصلة من الجهد الفكرى الدائب للوصول الى حقيقة مرضية ، أو قل ان حياة الغزالي كانت فى صميمها محاولة منه لتربية ذاته ، فهو لم يكن يقرأ لمجرد القراءة ، ولم يكن يطلب العلم لمجرد العلم ، ولكنه كان يتعلم ليحقق أهدافا ، ليوجه شخصيته فى الطريق السليم كما يبدو له . حياته اذن بمثابة عملية هداية متدرجة يعتقد أنها تنتهى به عند أفضل الغايات . أليست هذه هى التربية بعينها ؟ ثم اذا وضعنا فى اعتبارنا تصوف الغزالي ، وعرفنا ان التصوف فى عرف أصحابه بمثابة « الطريق » ، الذى تنزاح فيه « الحجب » عن المريد شيئا فشيئا حتى « يصل » ، وأن التصوف لا بد أن يقوم بين « شيخ » ومريد أو بين معلم وتلميذ بالمصطلح الحديث - لو وضعنا ذلك فى اعتبارنا لادركنا الى أى حد كان الطابع الذى تتسم به فلسفة الغزالي مؤثرا فى توجيهه الوجهة التربوية التى اتخذها . ولعل كتاب « أيها الولد » يفيدنا فى ايضاح هذه النقطة . فهو عبارة عن خطة تربوية يضعها الغزالي بناء على طلب أحد تلاميذه اليه . هنا يكتب للتلميذ أنواع العلوم التى

يدرسها ، والطريقة التي ينبغي عليه أن يتبعها في دراستها ، والطريقة التي يختار بها شيخه ، والصفات التي يجب أن تتوفر في الشيخ الفاضل الذي يكون جديراً بالاستاذية ، وعن العلاقة التي ينبغي أن تقوم بين الشيخ وتلميذه ، وهكذا . وهذه الخطة بأكملها تفترض انساناً فرداً يشعر بحاجة الى اليقين والهدى ، ويسعى في طلب مراده في جد وهمة ، ويستهدف سعادة الآخرة ، ويعترف عن مطالب الدنيا . انسان تتجسم فيه صفات الغزالي نفسه .

وهنا يمكننا أن نفسر الطابع الديني الذي تتصف به فلسفة الغزالي التربوية . فلقد قلنا من قبل ان فلسفة الغزالي بأجمعها تأكيد للدين وتدعيم لمبادئ الشريعة ، وليس غريباً بعد ذلك أن يسميه كتاب المسلمين « بحجة الاسلام وزين الدين » ، وينسب اليه تجديد الدين الاسلامي . ويحاول بعض الباحثين في تحليله لمنهج الغزالي التربوي أن يلتمس فيه نزعة واقعية نفعية الى جانب نزعته الدينية الصوفية . ونحن نرى أنه من التعسف أن ننسب الى الغزالي أي نزعة واقعية نفعية ، لان فلسفته سواء أكانت تربوية أم غير تربوية بعيدة كل البعد عن الواقعية ، فهي لاتصلح هداية لسلوك الناس عامة ، لكنها تصلح هداية لسلوك أفراد قلائل هم المتصوفة . وصحيح ان الغزالي يؤكد نفع العلوم للانسان في دنياه أو في آخرته . بل هو يرى أن هناك آفة نشأت عن « صديق للاسلام جاهل ، ظن أن الدين ينبغي أن ينصر بانكار كل علم منسوب اليهم . (٧) فأنكر جميع علومهم وادعى جهلهم »

لكن الغزالي لا يتمسك بهذا الرأي على الدوام ، وخاصة حينما يتعلق الامر بالمبادئ وبالفتايات الاصلية . يقول في كتاب « أيها الولد » : « فأي شيء حاصل لك من تحصيل علم الكلام والخلاف والمنطق والطب والخواوين والاشعار والنجوم والعروض والنحو والتصريف غير تضييع العمر ؟ » (٢) فهل كان الغزالي متناقضاً مع نفسه ؟ الحقيقة أنه لم يكن متناقضاً مع نفسه . فهو يرتب العلوم حسب أهميتها ونفعها في نظره ، ويرى أن للعلوم الدينية المكانة العليا ، وأنها « فرض عين » . وما عداها من العلوم الدنيوية ، فاما محمود كالزراعة والطب ، واما مباح كعلوم الادب ، واما مدموم كالسحر (٣) . . والواقع أن هذه هي النظرة الدينية في تقييم العلوم وهي نظرة مألوفة ظلت سائدة في المعاهد الاسلامية بعد الغزالي بقرون . على أن الغزالي يتطرق في هذه النظرة نتيجة لتصوفه . واذن فنحن نستطيع أن نرد منهج الغزالي الى نزعة دينية صوفية ، فلو أنه كان ذا نزعة واقعية نفعية لاتقلب ميزان القيم الذي يزن به العلوم . على أن تأكيد أهمية العلوم ونفعها شيء يعترف به ذوو النزعات الدينية والصوفية على الرغم منهم ، وعلى كره شديد . فهم لا يستطيعون أن يتخلوا عن حد أدنى من الشئون

(١) « اليهم » هنا تعود على الفلاسفة .

(٢) « المنقذ من الضلال » ، صفحة ٢٠

(٣) « أيها الولد » تكميل للغزالي . طبعة مشروحة ، طبعت سنة ١٣٢٥ هـ باستانبول .

صفحة ١٢٣

(٤) انظر كتاب ، فتحة سليمان ، « المذهب التربوي عند الغزالي » ، صفحة ٢٤ - ٢٥

الدنيوية يحفظ عليهم بقاءهم ، ولا يستطيعون بناء على ذلك أن يستغنوا عملياً عن العلوم الدنيوية التي تكفل لهم هذا الحد الأدنى . فمفروض عليهم في الواقع أن ينتفعوا بالعلم وأن يعترفوا بقيمته بالرغم منهم . والغزالي حين يؤكد أهمية هذه العلوم لا يفعل هذا لأنه واقعي النزعة نفعيها ، ولكنه لا يستطيع أن يتنكر كلية لحياته في الواقع ولحياة الناس ، ولا يستطيع أن يتنكر كلية لتاريخه ، وهو الذي قضى جزءاً كبيراً من حياته في دراسة تلك العلوم التي يعتبرها « تضييعاً للعمر » . وبناء على هذا أرى أننا لسنا في حاجة إلى افتراض أن الغزالي كان ذا نزعة واقعية عندما أكد أهمية العلوم الدنيوية .

كما أننا لسنا في حاجة إلى تشبيهه بالبراجماتيين وإلى وصفه بالنفعية . ونتحقق من صحة هذا الرأي إذا نحن تعمنا ما يقصده الغزالي من « العمل » . فالعمل الذي يقصده الغزالي هو « العمل » الديني الصوفي . فهو يرى أن الناس كلهم « هلكى » إلا العاملون . وهلكى هنا ذات معنى ديني أخروي . والعاملون هم العاملون للآخرة ، لا العاملون للدنيا . يقول الغزالي « العلم بلا عمل جنون ، والعمل بلا علم لا يكون . اعلم أن كل علم لا يبعدك اليوم عن المعاصي ، ولا يحملك على الطاعة ، ولن يبعدك غداً من نار جهنم . فإذا لم تعمل بعلمك اليوم ، ولم تدارك الأيام الماضية تقول غداً يوم القيامة فارجعنا نعمل صالحاً غير الذي كننا نعمل ، فيقال لك يا أحمق أنت من هنا تجيء . » (١) . ويقول في موضع آخر « خلاصة العلم أن تعلم الطاعة والعبادة ماهي » (٢) . وليست هذه النزعة إلى تأكيد أهمية « العمل » غريبة على النظرة الدينية الصوفية . فلباب الصوفية هو هذا المبدأ ، مبدأ التوحيد بين العلم والعمل ، لكنهما علم وعمل من نوع خاص يتنافيان مع العلم والعمل الدنيويين . ولسنا إذن في حاجة إلى تعليل اهتمام الغزالي بالعمل بنبوغه وسعة أفقه ، وبأن التصوف لم يعمه عن ضروريات الحياة . فالغزالي بوصفه صوفياً لا يستطيع أن يعمى كل العمى عن ضروريات الحياة حتى لو أراد . كما أن في وضعه أفكاره التربوية لم يضع في اعتباره أي عامل آخر عدا تصوفه ، وكان يطبق النظرة الصوفية باخلاص وأمانة عندما تحدث عن أهمية العمل . وأحسب أن براجماتياً يعيش في أيامنا هذه مهما بلغ تهاونه في تطبيق مبدئه أحسب أنه لا بد أن ينظر إلى نزعة الغزالي نظرة الاستنكار والرفض .

وننتهي من هذه المناقشة بسؤال هام : ماهي التربية في رأى الغزالي ؟ يقول الغزالي « اعلم أنه ينبغي للسالك شيخ مرشد مرب ليخرج الأخلاق السوء منه بتربيته ويجعل مكانها خلقاً حسناً . ومعنى التربية يشبه فعل المزارع الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه . . . » (٣) . وأريد أولاً أن ننتبه إلى ما في هذا النص من صبغة دينية صوفية . فالتربية التي يتحدث عنها الغزالي هنا هي

(١) « أيها الولد » . صفحة ١٢٤

(٢) نفس المصدر . صفحة ١٢٥

(٣) نفس المصدر . صفحة ١٢٨ - ١٢٩

التربية الصوفية ، هي التربية بالمعنى الصحيح في رأى الغزالي . وكل تربية سواها تكون باطلا ، وتكون « تضييعا للعمر » . الشيء الثانى الذى يجب أن يلتفت اليه انتباهنا هو ذلك الشوك والنباتات الاجنبية التى على المربى أن يقتلعها . فهى العوامل الدنيوية والامور الارضية التى تفسد نقاء النفس وصفاءها كما يفسد الصدا المعدن النقى ، والتى تحول بين سالك طريق الصوفية وبين الوصول الى بغيته . ونلاحظ ثالثا أن عمل المربى هنا يكاد يكون سلبيا فحسب ، لانه لايفعل شيئا الا ان ينقى « الزرع » من العوامل الاجنبية الضارة ، لكنه لايزرع .

والنقطة الاخيرة تدفعنا الى التحدث عن رأى الغزالي ، فى الطبيعة البشرية . اذا كان عمل المربى يتوقف على عملية التنقية ، فهل معنى ذلك أن جوهر النفس البشرية وفطرتها خيرة ؟ النص السالف يوحى لنا بهذه الفكرة ، وثمة آراء أخرى للغزالي توحى بها ، آراء توحى بأن الفطرة البشرية خيرة بطبيعتها . خذ مثلا النص التالى عندما يتحدث الغزالي عن ثانى المعانى التى يضعها للقلب « والثانى (أى المعنى الثانى) وهو الذى نحن بصدد بيانه هو الروح الانسانى المتحمل لامانة الله المتحلى بالمعرفة ، المركز فيه العلم بالفطرة ، الناطق بالتوحيد بقوله بلى ، فهو أصل آدمى ونهاية الكائنات فى عالم المعاد » (١) يبدو من هذا النص أن الروح الانسانى مفطور على العلم (وهو رأى قال به أفلاطون) وأنه موحد بالله بطبيعته ومسلم . وعبارة بقوله بلى فى هذا النص تشير الى آية قرآنية تقول « واذا أخذ ربك من بنى آدم من ظهورهم ذريتهم ، وأشهدهم على أنفسهم : أليس بربكم ، قالوا بلى شهدنا ، أن تقولوا يوم القيامة أنا كنا عن هذا غافلين ، أو تقولوا إنما أشرك آباؤنا من قبل وكنا ذرية من بعدهم ، افتهاكنا بما فعل المبطلون . وكذلك نفصل الآيات ولعلمهم يرجعون » . ويسمى الصوفية هذه الآية « بآية العهد » ، إذ يرون أن الله أخذ على بنى آدم وهم مازالوا فى ظهر أبيهم آدم أن يوحدوا به ، أى أن يكونوا مسلمين . والغزالي يذهب فى النص الى هذا الرأى . لكن هناك نصوص أخرى تخالف هذا المعنى . يقول الغزالي « ... إذ رأيت صبيان النصرانى لا يكون لهم نشو الا على التنصر وصبيان اليهود لا نشو لهم الا على اليهود وصبيان الاسلام لا نشو لهم الا على الاسلام ، وسمعت الحديث المروى عن رسول الله صلى الله عليه وسلم حيث قال : كل مولود يولد على فطرة ، فأبواه يهودانه وينصرانه ويمجسانه » (٢) . فى هذا النص يبدو أن التربية هى التى لها الدور الكامل فى توجيه حياة الانسان وجهة معينة . ويتأكد هذا المعنى بنص آخر هو : « اعلم أن جوهر الانسان فى أصل الفطرة خلق خاليا ساذجا لاخبر معه عن عوالم الله تعالى والعوالم كثيرة لا يحصىها الا الله تعالى ... » (٣) . ولا تفسير لهذا الاضطراب الا أن الغزالي لم يتعمق دراسة النفس البشرية ، ولم يكن فى وسعه فى ذلك العصر أن يتعمقها ، فجاءت أقواله فى هذا الصدد كأقوال معاصريه مضطربة

(١) « معارج النفس فى مدارج معرفة النفس » : صفحة ١٣ - ١٤

(٢) « المنقذ من الضلال » ، صفحة ٩ - ١٠

(٣) نفس المصدر ، صفحة ٤٠

مختلطة لاتصلح أساسا لنظرية تربوية سليمة . الا أن المشترك بين هذه النصوص هو أن النفس البشرية ليست شريرة بطبيعتها ، وانها خيرة سواء كانت مفطورة على بعض المعرفة أم كانت خالية ساذجة . كل منفي الامر أن النفس تعرض لها حالات في حياتها الدنيا تجعلها اما نفسا مطمئنة متجهة نحو الصواب ، أو نفسا لوامة مترجحة بين دواعي الخير أو الشر ، أو نفسا أماراة بالسوء منسلخة تماما عن الفضائل الانسانية (١) وأظن أننا بهذا العرض لفكرة الغزالي عن الطبيعة البشرية نستطيع أن نفهم كيف تكون مهمة المربي كمهمة الفلاح يقلع الشوك ويخرج النباتات الاجنبية . لكن عجز الغزالي ومفكرى عصره عن أن يعللوا هذه الحالات التي تعرض للنفس وترجحهم بين الجبر والاختيار ، وردهم ماقد يكون في النفس من صفات سيئة الى قوى غيبية كالشيطان - كل هذا يورط الغزالي في أخطاء وتناقضات عندما يفصل القول في نظريته التربوية ، وعندما يكون بصدد طرق التربية ، حيث المجال التطبيقى الذى يظهر فيه ما كان خافيا في النظرية من عيوب وتناقضات . يقول الغزالي « ... وليس غرضنا ذكر دواء كل مرض ، فان ذلك سيأتى في بقية الكتب ، وانما غرضنا التنبيه على أن الطريق الكلى فيه سلوك مسلك المضادة لكل ماتهواه النفس وتميل اليه » (٢) . وتعلق الاستاذة فتحية سليمان على هذا النص بقولها « اى ان مجمل ماينصح به الغزالي في تهذيب السلوك هو قمع الرغبات ، وكبت الأهواء والعمل على اتيان عكسها تماما ، وهذا لايتفق مع رأى الغزالي السابق بأن النزعات الفطرية لايمكن قمعها أو كبتها بالكلية ، لكن يمكن تهذيبها وتعديلها وتكييفها (٣) لكن المؤلفة لاتقدم تفسيراً لعدم الاتفاق القائم بين آراء الغزالي . والحقيقة ان عدم الاتفاق والتناقض في وجهة النظر الى النفس البشرية مبثوث في كتابات المسلمين جميعا ، ولا يد للغزالي فيه . فبالرغم من أن الاسلام يخالف المسيحية باستبعاده فكرة « الخطيئة الاصلية » ، الا أنه يتفق مع المسيحية في أن هذه الدنيا عارضة وانها شر بالنسبة للحياة الآخوية . وهذا شيء طبيعى في كل الاديان ، اذ تنظر الى الانسان نظرة الحذر ، فهو في نظرها محدود قاصر التفكير لا يستطيع أن يدبر مصيره بنفسه ، بالاضافة الى أن في العالم قوى شريرة متمثلة في ابليس وجنوده ، وأعراض وزينات وعوامل تنحرف بالانسان عن الطريق الصواب . هذه هى وجهة النظر الدينية ، لافارق فيها بين دين ودين على تفاوت بين الاديان في تأكيدها . فالتناقض الذى نجده في نظرة الغزالي الى موقف التربية من الانسان يرجع أصلا الى ثنائية موجودة في وجهة النظر الدينية بحكم طبيعتها .

والذى أحب أن اختتم به هذا البحث هو أن نظرية الغزالي في التربية نظرية دينية صوفية في لبابها ، يتضح هذا اذا نظرنا الى فلسفته التربوية

(١) معارج القس في مدارج معرفة النفس ، صفحة ١٢

(٢) « احياء علوم الدين » ، ج ٣ ، ص ٥٣ نقلا عن كتاب « المذهب التربوى عند الغزالي » صفحة ٥٧

(٣) نفس المصدر السابق . صفحة ٥٧ - ٥٨

في ضوء فلسفته ككل ، في ضوء وضعه في تاريخ الفكر الاسلامي ، وحياته ، ونظرياته في المعرفة والنفس ، وموقفه من الطبيعة البشرية . وكل دراسة لتربية الغزالي بمعزل عن هذه النواحي تورطنا في أخطاء وتفسيرات لاسند لها ، ومقارنات تشويه فلسفته وتسيء فهمها . ثم ان هذه النظرة التي تعزل تربية الغزالي عن موقفه الفكري تؤدي الى مبالغة في تقدير آرائه وفي رأي أنه ليست لآراء الغزالي في التربية الا قيمة تاريخية ، بوصفه أحد ممثلي العقلية الاسلامية . أما فيما عدا ذلك ، فلا أحسبنا نستطيع في حياتنا المعاصرة أن نرتضى أو أن نطبق منهجه التربوي أو طريقته في التعليم . فهي نظرية قد وضعت لعصر معين ولأبناء تاريخ معين قد انتهت . لقد أصبحت دراسة العلوم الدنيوية « فرض عين » بعد أن كانت « فرض كفاية » ، والعكس صحيح بالنسبة للعلوم الدينية . كما أننا استبدلنا بطرق التعليم القديمة المضطربة طرق تعليم جديدة مبنية على دراسة منظمة للنفس البشرية والمجتمع الانساني . فمن منا يمكنه أن يستبعد طريقة مبنية على أحدث نتائج العلم ليحل محلها طريقة قائمة على نظرة مغلوطة للانسان ، وهي نظرة قوامها التأمل الميتافيزيقي والتخمين ؟

واني لتصيبني الدهشة غاية الدهشة عندما أجد الغزالي يقارن في تربيته بروسو وبستاوتزي . تقول الاستاذة فتحية سايمان في ختام كتابها عن تربية الغزالي « وعلى العموم يعتبر الغزالي من الفلاسفة الذين وضعوا نظاما تربويا شاملا ، واضح الاهداف محدد الوسائل ، والذين تكلموا في نواح عديدة متصلة بتربية النشء بوضوح ، ووفق فكرة معينة لا يصعب فهمها أو تحديدها . وإذا قورن بمن كتب في هذه النواحي من المربين الغربيين ، فانه يوازي أعظمهم وأشهرهم كأفلاطون ، وروسو ، بل أنه يمتاز على هذين المربين لانه استمد آراءه من واقع الحياة ، ومن خبرته هو ، بينما كتب هؤلاء عن التربية كتابة نظرية بحثة » (١) . أما ان الغزالي كان واضح الاهداف ، فهذا صحيح وان كنا نناقضه الآن في اهدافنا التربوية . وأما انه كان محدد الوسائل ، فهذا غير صحيح باعتراف الاستاذة نفسها في موضع آخر من كتابها . تقول « لم يضع الغزالي طريقة محددة للتدريس في كتاباته عن التربية الا في حالة تدريس الدين » (٢) . أما انه يوازي أفلاطون وروسو عظمة ، فهو رأى لا يحتاج الى تفنيد كثير . المعروف أن أى نظرية في التربية تتكون من قسمين : قسم هو بمثابة المبادئ النظرية الفلسفية التي يقررها الفيلسوف باعتبارها أصدق المبادئ في نظره ، وقسم ثان هو عبارة عن مجموعة من النتائج التي تترتب على هذه المبادئ ، والتي تتعلق بما يجب أن تكون التربية عليه في ضوء المبادئ التي سبق تقريرها . وقد كان الجانب النظري تأمليا ميتافيزيقيا في النظريات التربوية القديمة ، وأصبح الآن يستمد من العلم ومن أهداف المجتمع . والغزالي من الناحية النظرية ليس أقل ضللا من أفلاطون ، وبالطبع أقل عظمة من روسو ابن القرن الثامن عشر وأب الثورة الفرنسية . أما من ناحية الجانب الذي يتعلق بما يجب

(١) نفس المصدر ٧١

(٢) نفس المصدر * ص ٣١

أن يكون ، فان النقاط التي يمكن على أساسها تفضيل أفلاطون كثيرة ، لعل أهمها أنه كان يضع نظرية تربوية لتربية أفراد مدينة بأجمعها ، أما الغزالي فكان يضع تربية لاتصلح الا في حالة أفراد قلائل خرجوا عن نطاق المدينة الارضية . ولا أدري ماهو واقع الحياة الذي استمد منه الغزالي نظريته كما تزعم الاستاذة ، وامتاز بهذا على أفلاطون وروسو . لعلها تقصد بواقع الحياة خبرة الغزالي الشخصية . لكن السؤال هو : هل تصلح خبرة الغزالي الشخصية أن تكون أساسا لنظرية تربوية سليمة ؟ تلك هي المشكلة كما يقول شكسبير .

أرقام تتكلم

مقارنات في تعليم الدول

لمرحلة التعليم قبل الابتدائي

مرحلة التعليم قبل الابتدائي من المراحل الهامة في تكوين الطفل عقليا ونفسيا وجسميا واجتماعيا - وهي بحق مرحلة أساس تكوين شخصية الطفل ولها تأثير كبير في مراحل نموه المختلفة - مما دعا كثيرا من الدول المتقدمة الى أن تولي هذه المرحلة عنايتها واعداد دور الحضانة اللازمة لذلك - حتى تنمو شخصية الطفل نموا متكاملا .

ونجد أن هناك تباينا كبيرا بين الدول المختلفة في النسب المئوية لعدد التلاميذ بالمرحلة قبل الابتدائي بالنسبة لمجموع التلاميذ بمراحل التعليم المختلفة - فنجد أن هذه النسب كما يلي :-

- ١ - ٢٥ ٪ في (لبنان)
- ٢ - من ١٥ ٪ - ٢٠ ٪ في (بلجيكا - ألمانيا الديمقراطية - اسرائيل - فرنسا)
- ٣ - من ١٠ ٪ - ١٥ ٪ في (ايطاليا - هولندا)
- ٤ - من ٥ ٪ - الى ١٠ ٪ في (الجزائر - روسيا)
- ٥ - من ١ ٪ - ٥ ٪ في (اندونيسيا - الاردن - الصين - اليابان - كندا - اليونان - الكويت - استراليا)
- ٦ - من ٢ ٪ - ١ ٪ في (ايران - بريطانيا - الهند - مصر)

من المقارنات السابقة نجد أن أقل نسبة مئوية لعدد الاطفال بالمرحلة قبل الابتدائي بالنسبة لمجموع التلاميذ بالمراحل المختلفة هي في مصر وتساوي ٢ ٪

لذا يجب العمل على نشر الوعي التربوي بين الاهالي حتى يقبلوا على هذا النوع من التعليم الهام وذلك بتشجيع النقابات والهيئات والجمعيات والشركات على نشر دور الحضانة المعدة اعدادا تربويا سليما لاستقبال الاطفال دون السادسة - بأجور زهيدة لا ترهق أولياء الامور - وخاصة أبناء المدرسات اللاتي يقمن بتربية النشء - وكذلك أبناء جميع السيدات العاملات حتى يقبلن على عملهن بروح معنوية عالية - وبذلك يزداد الانتاج في جميع الميادين التي يعملن فيها مما يؤدي الى رفع مستوى المعيشة لجميع أفراد الشعب .

والحقيقة أن وزارة التربية والتعليم لا تستطيع أن تتحمل نفقات

هذا النوع من التعليم ولا يجوز لها أن تتحمله قبل استيعاب جميع
اللمزمين أولا - لذا يجب اشتراك الهيئات المختلفة مع أفراد الشعب لنشر
دور الحضانة اللازمة لبناء جيل قوى يعتمد عليه في نهضتنا الصناعية
الزراعية العلمية .

سعة دور الحضانة في البلدان المختلفة : -

السعة عبارة عن متوسط عدد الاطفال المقيدين في كل دار من دور
الحضانة - فنجد أن هناك تباينا كبيرا بين البلدان المختلفة .

١ - السعة من (٢٥ - ٣٥) اليونان ٢٩ - المانيا الديمقراطية ٤٥ -
استراليا ٤٧ - بريطانيا ٤٩

٢ - السعة من (٥٠ - ١٠٠) روسيا ٥٥ - ايطاليا ٦٩ - مصر ٦٩
- هولندا ٩٢ .

٣ - السعة من (١٠٠ - ٢٠٠) اليابان ١٠٨ - الصين ١١٨ - الكويت ١٨٨

٤ - السعة من (٢٠٠ - ٣٠٠) فرنسا ٢٥٦ - الجزائر ٢٦٠

٥ - السعة ٦٤٢ في الاردن

من البيانات السابقة نجد أن متوسط عدد الاطفال في الدور الواحدة
للحضانة كبير جدا في الاردن مما يعوق القيام بحاسة التكوين والانشاء
للاطفال على أسس تربوية سليمة - أما بالنسبة للسعة في مصر فهي
مناسبة الى حد ما ، وأن كنا نفضل أن ننظر الى هذه البيانات بحذر
شديد إذ أن السعة ترتبط بعوامل أخرى كثيرة كعدد الحجرات وكميات
اللعب واعداد المربيات وما الى ذلك .

متوسط نصيب المدرس من اطفال دور الحضانة : -

١ - متوسط نصيب المدرس من الاطفال = ١٢ في روسيا

٢ - متوسط نصيب المدرس من الاطفال = ١٨ في المانيا الديمقراطية

٣ - متوسط نصيب المدرس (٢٠ - ٣٠) = ٢٢ بالكويت - بريطانيا
٢٣ - استراليا ٢٦ - اليونان ٢٧

٤ - متوسط نصيب المدرس (٣٠ - ٤٠) = ٣٠ بمصر - هولندا
٣٤ - ايطاليا ٣٧ - الصين ٣٧

ومن الواضح انه كلما كان متوسط نصيب المدرس من الاطفال كبيرا
كلما قل نصيب الطفل من عناية واهتمام المدرس (كما هو الحادث في
مصر. وهولندا وايطاليا والصين)

نوع المدرس (ذكر أم أنثى) : مدرس دور الحضانة في أغلب دول العالم
العالم من الاناث - ١٠٠ ٪ من المدرسين اناثا في كل من البلدان الآتية :
(بريطانيا - هولندا - ايطاليا - الكويت)

وفى مصر ٩٧٪ أنثا - والصين ٩٤٪ أنثا - واليابان ٩١٪ أنثا
نوع الطفل (ذكر أم أنثى) : نجد أن حوالى ٥٠٪ من الاطفال أنثا فى
أغلب دول العالم أما فى مصر فنجد أن نسبة الاناث ٣٧٦٪ فقط وهى
نسبة صغيرة لما يجب أن تكون عليه وهى ٥٠٪ لان اعداد الفتاة هو
اعداد للامة كلها - فنجد أن النسبة تنحصر بين ٤٥٪ - ٥٠٪ فى
ايطاليا ٥٠٪ - فرنسا ٩٤٪ - هولاندا ٤٩٪ - اليابان ٨٥٪
- كندا ٨٤٪ - اليابان ٧٥٪ - الكويت ٤٧٪ - الاردن ٤٥٪ -
أما فى الصين فالنسبة ٣١٪)

(دكتور مختار حمزة)
مدير الاحصاء

مصطفى عفيفى
قسم البحوث

(١) اعداد الامتاز مصطفى عفيفى - ادارة الاحصاء بالوزارة التنفيذية .

تقرير عن التعليم في إيطاليا (١)

مقدمة : -

تعتبر إيطاليا في مقدمة الدول الأوروبية التي واجهت مشاكل لا حد لها ، في مقاومة الجهل ، ونشر التعليم بين سكانها . ويرجع ذلك الى تكوينها الجغرافى ووضعها التاريخى . فان إيطاليا كانت حتى سنة ١٨٧١ ، تتكون من عدة مقاطعات لا رابط بينها سوى وحدة اللغة والدين . وكان حكام هذه المقاطعات يتفاوتون في اهتمامهم بالنواحي التعليمية فى مقاطعاتهم ، تبعاً لمقدار تحكمهم وانتشار نفوذهم ، وتبعاً لحبهم للآثراء على حساب سكان المناطق التى يحكمونها .

ولما تم لإيطاليا اتحادها ، وأعلنت روما عاصمة للدولة الجديدة فى يوليو سنة ١٨٧١ ، ورثت الحكومة الموحدة تركة مثقلة بالاعباء ، وذلك فى مجالين يعتبران من أهم المجالات الحيوية بالنسبة لحياة الشعوب ، ألا وهما : -

١ - المواصلات

٢ - التعليم

وكانت مشكلة التعليم هى أدق المشكلتين وأصعبهما حلاً . فهناك مقاطعات كانت نسبة التعليم فيها عالية ، بينما تجاورها مقاطعات أخرى يكاد ينعدم فيها التعليم كلية . وفى أيامنا هذه وبالرغم من مرور حوالى التسعين عاماً على اتحاد إيطاليا ، فان هذه المشاكل ما زالت هى الشغل الشاغل لوزارة المعارف العمومية . اذ أن سن القوانين التعليمية يجابه دائماً بتفاوت امكانيات المقاطعات « المديرية حالياً » أو « المناطق التعليمية » ، فى تنفيذ هذه القوانين . وللدلالة على ذلك ، نقول أن التعليم الاجبارى فى ثلثى المناطق التعليمية الإيطالية ، يوجب الحصول على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ، أى موالاة الدراسة لمدة خمس سنوات من سن السادسة . بينما التعليم الاجبارى فى الثلث الباقى من المناطق ، يوجب الحصول على شهادة اتمام التعليم الاعدادى للتوجيه المهنى ، ومدة الدراسة للحصول عليها ثلاث سنوات بعد الحصول على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية . أى أن سن الوفاء بالالتزام الدراسى تكون فى بعض المناطق سن الحادية عشرة ، وفى مناطق أخرى أربعة عشر سنة .

وبالرغم من هذه المشاكل المتعددة الاطراف ، فقد وضعت الحكومات الإيطالية بصفة عامة سياسة بعيدة المدى ، للنهوض بالنواحي التعليمية فى الدولة ، واعتبرتها مختلف الحكومات قضية وطنية يجب الابتعاد بها عن مجال اختلاف المذاهب والعقائد السياسية . وبهذا وحده استطاعت

(١) هذا التقرير أعده مكتب المستشار الثقافى للجمهورية العربية المتحدة بروما فى نوفمبر سنة ١٩٥٩

إيطاليا أن تحصل على نتائج سريعة - نسبيا - في مجال تقديم التعليم بها .
ويبين الجدول التالي ، كيف أن إيطاليا استطاعت خلال الخمسين سنة
التي أعقبت إعلان اتحادها ، أن تقفز بالتعليم فيها الى نسبة لم تصل لها
كل من إنجلترا وفرنسا في نفس الفترة ، وهما الدولتان ذاتا التاريخ
السياسي الطويل في الاتحاد والاستقلال .

نسبة انتشار التعليم في إيطاليا وفرنسا وإنجلترا من عام ١٨٧١ الى ١٩٢١

عام ١٨٧١			عام ١٩٢١		
ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
٣٨٠١	٢٤٠٣	٣١٠٢	٧٥٠٢	٦٩٠١	٧٢٠٢
٧١٠٩	٦٥٠٣	٦٨٠٦	٩١٠٨	٨٩٠٨	٩٠٠٨
٢٧٠٣	٦٧٠٢	٧٢٠٣	٩٩٠٢	٩٩٠٠	٩٩٠١

وكان هذا التطور السريع بنسبة التعليم في إيطاليا نتيجة للتوسع
في الابنية المدرسية وسياسة تخريج المدرسين اللازمين لهذه المدارس ،
مع نشر الفصول الدراسية في القرى ، حتى الصغير منها . وفي عام
١٨٧٧ صدر أول قانون للتعليم الاجباري في إيطاليا ، حتى سن الحادية
عشرة ، الا انه لم يطبق الا بعد حوالي ٣٠ سنة ، وذلك لنقص الامكانيات
أولا ، وسلطة الاقطاعيين التي كان دائما من مصلحتهم عدم نشر التعليم .

وفي عام ١٩٠٤ ابتدا الاهتمام بمكافحة الامية بين الكبار الذين فارقوا
سن الالتزام ، وهو الحادية عشرة ، فأنشئ لذلك ٣٤٥٠ فصلا مسائيا
لمكافحة الامية ، زيد حتى وصل الى ٥٤٥٠ في سنة ١٩٥٦ . وبعد حرب
التحرير الامريكية ، زاد الاهتمام بتعليم الكبار في إيطاليا ، نتيجة لاشتراط
السلطات الامريكية وجوب اجتياز الراغبين في الهجرة اليها امتحانا في
القراءة والكتابة ، الا أن هذا الاهتمام لم ينظم الا عام ١٩١٩ ، أنشئت
أول هيئة في إيطاليا لمكافحة الامية بين الكبار ، وافتتحت حوالي الـ ٨٠٠
مدرسة ليلية لمكافحة الامية ، وعولجت في هذه المدارس والفصول مشكلة
الكتب التي تدرس لهم ، وهل يكتفى بالكتب التي تدرس للأطفال مثلا ؟
ولكن الهيئات المشرفة على هذه المدارس رأت من الناحية الاجتماعية
والنفسية وجوب طبع كتب جديدة لهؤلاء الكبار ، تعالج فيها مشكلاتهم
الاجتماعية كل حسب طبيعة تخصصهم . وبهذا وحده نجحت مدارس
مكافحة الامية في إيطاليا وأتت بأحسن النتائج في هذا المضمار حتى
ذلك الحين .

وعندما استولى الفاشيست على الحكم في إيطاليا في عام ١٩٢١ ، تولت
منظوماته مكافحة الامية بين الكبار ، بعد حل الهيئات والمدارس التي كانت
تتولى ذلك سابقا . ونجح الفاشيست في مقاومة موجة الجهل في إيطاليا ،
حتى أن نسبة الاميين بها هبطت خلال عشرين سنة (من ١٩٢١ الى

(١٩٤١) من ٢٧ر٨ ٪ الى ١٤ ٪ . ويدل هذا على مقدار الجهد الذى بذل فى هذا السبيل .

وبعد الحرب العالمية الثانية ، بدأت الحكومة الإيطالية - ولأول مرة - ترصد فى ميزانية وزارة المعارف العمومية اعتمادات لمكافحة الأمية بين الكبار ، وكان ذلك عام ١٩٤٦ ، حين أنشأت لذلك مدارس شعبية تتولى التوجيه المهنى للكبار ، كل حسب الصناعة المنتشرة فى منطقة سكنهم . وتأمل السلطات الإيطالية خلال العشر سنوات القادمة حتى تعداد سنة ١٩٧١ أن تكون قد قضت على الأمية بصفة نهائية ، سواء بين الكبار (ذكور وأناث) ، أم بين الصغار فى سن الإلزام حتى سن الرابعة عشرة ، فى جميع مناطق إيطاليا الشمالية منها والجنوبية .

القسم الأول :

أولا : نسبة انتشار التعليم فى إيطاليا منذ عام ١٨٦٦ : -

فيما يلى احصاء عن انتشار التعليم فى إيطاليا خلال التسعين سنة الماضية علما بأن هذه النسبة مأخوذة طبقا لتعداد السكان فوق سن الإلزام، أى لعدد السكان فوق سن السادسة : -

السنة	نسبة المتعلمين	ملاحظات
١٨٦٦	٢٥ ٪	
١٨٧١	٣١ر٢ ٪	هذه السنة هى التى تم فيها اتحاد إيطاليا
١٩٠١	٥٢ ٪	
١٩٢١	٧٢ر٢ ٪	
١٩٣١	٧٩ ٪	
١٩٤١	٨٦ ٪	
١٩٥١	٨٧ر١ ٪	هذه السنوات الست هى سننى الحرب وما بعدها
١٩٥٧	٨٩ر٨ ٪	

ملحوظة : ويلاحظ أن نسبة المتعلمين تدرج فى الزيادة من الاقاليم الجنوبية نحو الشمالية ، كما يلى : -

- تبلغ نسبة المتعلمين فى الاقاليم الجنوبية من شبه الجزيرة الإيطالية ومناطق وسط صقلية أقل من ٧٠ ٪

- تبلغ نسبة المتعلمين فى المنطقة الواقعة بين الاقليم السابق ، حتى الحدود الجنوبية لاقليم روما وبقيّة مناطق صقلية الساحلية وجنوبى جزيرة سردينيا بين ٧٠ و ٨٠ ٪

- تبلغ نسبة المتعلمين فى المنطقة من الحدود الجنوبية لاقليم روما (فيما عدا منطقة روما نفسها) حتى الحدود الشمالية لاقليم توسكانى (فلورانس) بين ٨٠ و ٩٠ ٪

- تبلغ نسبة المتعلمين فى المنطقة من شمالى اقليم توسكانى حتى الخط

الذى يربط بين مدن بيزا وبولونيا ، وينتهى عند البندقية وتريستا ، وكذا منطقة مدينة روما بين ٩٠ و ٩٥ ٪

— تبلغ نسبة المتعلمين فى المنطقة شمالى الخط سالف الذكر ، حتى حدود ايطاليا الشمالية أكثر من ٩٥ ٪

وهذه النسبة توضح الى حد ما الصعوبات التى تلاقيها وزارة المعارف العمومية الايطالية فى نشر التعليم ، كما سبق توضيحه فى مقدمة التقرير

ثانيا : المنصرف على التعليم فى ايطاليا ، بالنسبة لميزانيتها العامة : —

نذكر فيما يلى النسبة المئوية لميزانية وزارة المعارف العمومية، بالنسبة للميزانية العامة لايطاليا — فى العشر سنوات الماضية : —

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٤٧ — ١٩٤٨ ... ٦٤٠ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٤٨ — ١٩٤٩ ... ٨٢٥ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٤٩ — ١٩٥٠ ... ٩٧٦ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٠ — ١٩٥١ ... ٩٥٣ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥١ — ١٩٥٢ ... ٩٩٧ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٢ — — ١٩٥٣ ... ٩٩٧ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٣ — ١٩٥٤ ... ١٠٨٦ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٤ — ١٩٥٥ ... ١١٠٥ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٥ — ١٩٥٦ ... ١١٤٩ ٪ .

كانت نسبة ميزانية وزارة المعارف فى السنة المالية ٥٦ — ١٩٥٧ ... ١٢ ٪ .

ويلاحظ فى هذا ما يلى : —

— ان النسبة المخصصة لوزارة المعارف فى الميزانية العامة تزداد سنويا، ويرجع هذا الى سببين :

الاول : الزيادة فى نسبة السكان ، ويزيد تبعاً لها نسبة الاطفال الذين يدخلون ضمن نطاق التعليم الاجبارى ، فتزداد بهم التبعات الملقاة على وزارة المعارف .

الثاني : المشروع الواسع النطاق الذي بدأت وزارة المعارف العمومية العمومية في تطبيقه تدريجيا وهو جعل الحد الاقصى لسن التعليم الاجباري ١٤ سنة بدلا من الاكتفاء بسن ١١ سنة . بمعنى أن تكون مرتبة نهاية التعليم الاجباري الحصول على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية أو ما يعادلها من شهادات التعليم المهني (صناعي ، زراعي ، تجاري) .

— تعتبر ميزانية وزارة المعارف الإيطالية ، من حيث جملة الاعتماد ، ثالث وزارة ايطالية .

— لا تدخل ضمن ميزانية وزارة المعارف الإيطالية الاعتمادات المخصصة في ميزانية وزارة الشؤون الاجتماعية ، لمدارس محو الامية بين البالغين .

— هناك اعتمادات أخرى مخصصة في ميزانيات بعض الحكومات المحلية « كحكومة صقلية المحلية ، وحكومة سردينيا المحلية » والبلديات ، تصرف كلها على شؤون التعليم ، ولم يرد ذكرها ضمن ميزانية وزارة المعارف المنوه عنها في الاحصاء السابق .

ثالثا : التعليم الحر في ايطاليا : —

يلاحظ ما يلي عن هذا النوع من التعليم في ايطاليا : —

١ — ينص دستور انشاء الجمهورية الإيطالية في المادة ٣٣ ، على أن الفنون والعلوم تتمتع بكامل الحرية . وأن الهيئات أو الافراد لهم الحق في انشاء وإدارة المعاهد والمدارس لأي نوع من التعليم دون معاونة واشراف الحكومة ، الا فيما يختص بأمن الدولة ومقوماتها الدينية والوطنية

٢ — طبقا لهذا النص في الدستور الإيطالي ، فإنه لا توجد في ايطاليا مدارس حرة معانة بالمعنى المفهوم في الجمهورية العربية المتحدة، فالمدارس الحرة في ايطاليا تتكون ميزانيتها من مجموع رسوم الالتحاق التي تفرضها على طلابها . كما ان الحكومة لا تتدخل من ناحيتها في شؤون هذه المدارس ، سواء بالنسبة لتعديل الرسوم (بالزيادة أو النقص) المفروضة على طلابها ، أو بالنسبة لطريقة وبرنامج التعليم بها ، الا اذا طلبت المدارس بنفسها نوعا من الاشراف الحكومي ، للاعتراف بالشهادات التي تمنحها . وحتى في هذه الحالة فان الحكومة لا تلتزم بدفع أية اعانة أو ما شابه للمدارس .

٣ — الا أن السلطات الحكومية — وزارة المعارف — تقدم أحيانا اعانات لبعض أنواع من المدارس الاهلية التي تقوم بنوع خاص من التعليم — كمعاهد الصم والبكم والعميان — وكذا معاهد اعداد مدرسات الامومة (التطريز والخياطة والتمريض . . الخ)

٤ — كما أن السلطات الحكومية — كوزارة الاشغال العامة — تقدم اعانات لبعض المعاهد الخاصة والجمعيات التي تعنى بإنشاء برامج خاصة للتخصص والخبرة ، وكوزارة الشؤون الاجتماعية التي تقدم اعانات لبعض المعاهد الاهلية التي تعنى بشئون تعليم الاعميين من الكبار .

٥ — مما سبق يتضح أن الميزانية الإيطالية تخلو من أي بند للتعليم الحر ، سواء لاعاناته أو للتدخل في شؤونه .

٦ - وبالرغم من هذا فان عدد فصول المدارس الحرة ، وصل في السنة الدراسية ٥٧ - ١٩٥٨ الى نسبة ثلاثة فصول الى كل عشرة فصول اميرية . ويدل هذا على انتشار المدارس الخاصة ، حتى وهي تفرض رسوما كبيرة على طلابها ، في الوقت الذي يتمتع فيه جميع طلبة المدارس الاميرية ، سواء الابتدائية منها أو الاعدادية أو الثانوية بالتعليم المجان .
جدول رقم ١ : يبين عدد المدارس والمعاهد في درجات التعليم المختلفة ، المقيدون فيها ، وذلك خلال العامين الدراسيين ٥٥ - ٥٦ ، ٥٦ - ٥٧ : ١٩٥٧ :

ملحوظة : هذا الاحصاء عن المدارس الحكومية والحرّة والخاصة .
جدول رقم ٢ : احصاء عن عدد الكليات وطلبتها بالجامعات الإيطالية :

اسم الكلية	عدد الكليات	عدد الطلبة
كليات علمية		
كلية العلوم الرياضية والطبيعية	٢٢	٣٠٦٧٣
كلية الصيدلة	٢٢	٩٨٤٨
كليات الكيمياء الصناعية	١	٥٩٣
كليات الطب والجراحة	٢١	٣٠٠٣٥
كليات فنية عملية		
كلية الهندسة	١٣	١٦٣٩٧
كليات العمارة	٧	٤١٥٦
كليات الزراعة	١٣	٣٨٠٢
كليات الطب البطوى	١١	١٨٢٨
كليات قانون واقتصاد واجتماع		
كليات حقوق	٢٦	٤٤٣٤٢
كليات العلوم السياسية	٥	٢٣٨٦
كليات التجارة والاقتصاد	١٨	٣١٣٢٥
كليات الاحصاء والتعداد	١	٤١١
معاهد القانون البحري	١	٤٨١
كليات أدبية		
كليات الآداب والفلسفة	١٧	١٨٨٣١
معاهد التربية الفنية	١٣	١٣٨٥٤
معاهد الدراسات الشرقية	١	٢٧٠٢
المجموع	١٩٢	٢١١٥٦٤

السادسة : جدول رقم ٣ : عدد الحاصلين على درجات أو شهادات علمية ، حسب آخر احصاء لعام ١٩٥٦ ، بين الشعب الإيطالي فوق سن

نسبة %	مجموع	اناث	ذكور	عدد
١٨٠٦ %	٧٩٨٣٦٢٤	٤١٣٢٦٢٠	٣٨٥١٠٠٤	مواطنون يعرفون القراءة والكتابة فقط
٩٥٠٦ %	٢٥٠٦٤٣٢٦٤	١٣٠١٢٢٠١١٢	١٢٠٥٢١١٥٢	مواطنون حاصلون على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية أو ما يعادلها
٦٠٤ %	٢٠٧٨٣٢٤٧٤	١٠١٦١٠٢٣٢	١٠٢٦٢٢٠٤٢	مواطنون حاصلون على شهادة اتمام الدراسة الإعدادية أو ما يعادلها
١٠١ %	٤٨٢٠١٢٣	١١٦٠٥٢٠	٣٦٥٠٦٠٣	مواطنون حاصلون على شهادة اتمام الدراسة الثانوية القسمين العلمي والادبي
١٠٧ %	٧١٢٠١٤٣	٥٤٩٠٣١٤	١٦٢٠٨٢٩	مواطنون حاصلون على دبلوم معاهد التربية الابتدائية
١٠٣ %	٥٦٨٠٣٧٥	١٣٢٠٩٨٧	٤٣٥٠٤٧٨	مواطنون حاصلون على شهادة اتمام الدراسة الثانوية الفنية أو التحضيرية للفنون الجميلة
١٠٠١ %	٦٠٧٩٩	٢٠٩١٤	٣٨٨٥	مواطنون حاصلون على شهادات اقصى معادلة لاتمام الدراسة الثانوية العامة
١٠٢ %	٤٩١٠٣٤٤	٩٨٠٢١٣	٣٩٣٠١٣١	مواطنون حاصلون على درجات جامعية
٨٩٠٩ %	٣٨٠٦٧١٠٤٦	١٩٠٣١٥٨٢٢	١٩٠٣٥٥٣٢٤	مجموع

ملاحظات :

التعداد الكلي للسكان طبقا لاحصاء ١٩٥٦
مواطنون تحت سن الست سنوات
مواطنون أميون فوق سن ١٤ سنة
مواطنون أميون بين سن ٦ ، ١٤ سنة

٨٢٠٠٤٣٨٠٤٩ منهم :
٢٠٣٠١٦٣٥٢
٤٠٣١٣٢٤
٩٩٠٩٩٨٣

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO

13 Liberation Square - Cairo

- Issued Quarterly November, January, March and May.
- Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- All Rights Reserved for the Association.
- Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
- All other correspondence to be addressed to Dr. Mohammed El-Hadi Afifi, Executive Director at the same address.
- Annual subscription as follows:
Minimum Period of Subscription one year.

Membership P.T. 81

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 10 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15 Palestine & Jordan 200 M.L.

Syria and Lebanon 200 L.P.T. Iraq 200 Fils.

JOURNAL OF EDUCATION

Ed. Dr. A. El-Aziz El-Koussy

1th Issue

MAY 1950

Year XII

The Public as a Source

of Information Dr. A. Koussy

School Libraries Mr. M. W. Harby

P. T. A. Dr. D. A. Sarhan

Factors Affecting Success

in Math. Dr. M. K. Barakat

Psychological Insight in Education Dr. A. El-Mileegy

Discrimination in Education N. Y. Badawy

An Appraisal of Model Schools Dr. M. H. Atifi

Dr. M. A. El-Ghannam

Improving Social Studies

Supervision Mr. H. Grace

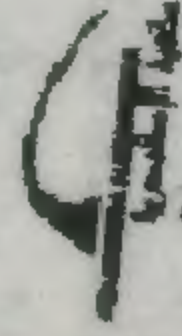
On Educational Administration Dr. M. A. El-Ghannam

El-Ghazzali's Educational Theory Mr. A. El-Sadeq

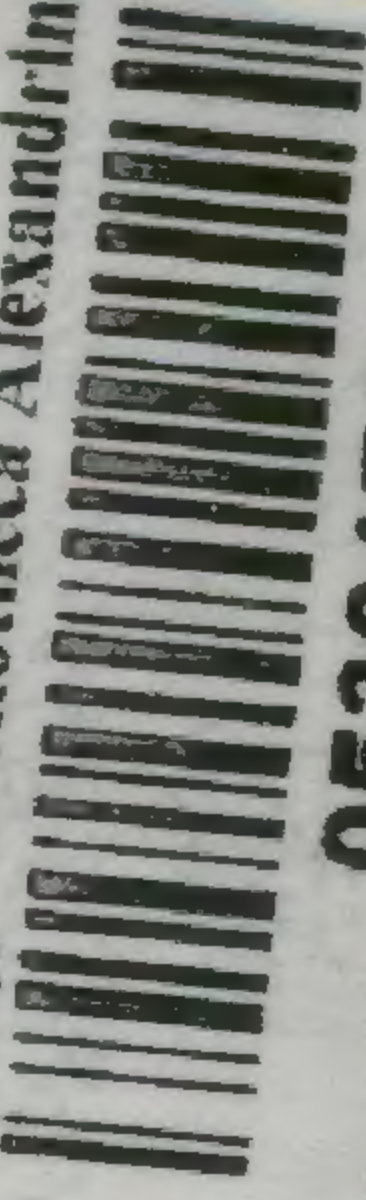
Comparative Statistics in Education Dr. M. Hamzah

A Report on Education in Italy .

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION



Bibliotheca Alexandrina



0536170